

---

# EMPATIATAITOA ETSIMÄSSÄ



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2013

Merja Erkamo

Maria Ulkuniemi



LAHDENSIVU  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosiopedagoginen kasvatus

---

**Tekijät**

Merja Erkamo, Maria Ulkuniemi

**Vuosi** 2013**Työn nimi**

Empatiataittoa etsimässä

---

**TIIVISTELMÄ.**

Tutkimuksella pyrittiin selvittämään minkälaisia keinoja varhaiskasvattajilla on päivähoidossa käytössä empatiataitojen tukemiseksi. Tutkimuksella kartoitettiin myös varhaiskasvattajien näkemyksiä siitä, olisiko empatiataitojen tukemiselle päivähoidossa kehittämistarvetta.

Tutkimuksessa käytettiin tausta- ja tulkintateoriaa. Taustateoria käsittelee lapsen kehitystä ja empatian kehitystä. Tulkintateoriaa käytettiin tutkimusosiossa ja analysoinnin apuna. Tutkimus perustuu laadulliseen tutkimusmenetelmään ja tässä työssä vastauksia arvioitiin tarkemmin laadullisesti soveltaen sisällön analyysia.

Tutkimus suoritettiin yhdessä suuressa päiväkodissa. Kyselylomakkeet jaettiin seitsemän eri ryhmän varhaiskasvattajille, jotka työskentelivät 3–6-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tutkimukseen kartoitettiin osallistuneiden näkökulmaa empatiataidosta ja sen tukemisesta päiväkodissa.

Tutkimuksen päätuloksena oli varhaiskasvattajien roolin tärkeys empatiakasvatuksen tukemisessa kaikissa arjen tilanteissa. Tutkimuksessa ilmeni, että käytännöt empatiataitojen tukemiseen vaihtelivat. Resurssipula, yhtenäisten kasvatuslinjojen puute ja suuret ryhmäkoot asettivat toiminnan toteutukselle haasteita. Tutkimuksessa mukaan varhaiskasvattajien tarve yhtenäisiin keinoihin ja toimintatapoihin päiväkodissa empatiakasvatukseen.

**Avainsanat** Empatia, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, varhaiskasvatus.

**Sivut**

47 s. + liitteet 2 s

LAHDENSIVU

Degree Programme in Social Services

Sociopedagogical education

**Authors**

Merja Erkamo, Maria Ulkuniemi **Year** 2013

**Subject of Bachelor's thesis**

Searching for Empathy

---

**ABSTRACT**

The aim of this thesis was to examine what early childhood educators think about the importance of empathy education in a day care centre and what are the means to support the development of empathy of a child in day care.

The study used the background and interpretation theory. The background theory deals with a child's personal and empathy development. Interpretation of the theory was used in the research and to support the analysis. The study was based on qualitative research methods and the responses were further examined in a qualitative way applying the content analysis. The material was gathered with open-ended survey questions.

The study was conducted in a day-care centre in southern Finland. The questionnaires were distributed to seven early childhood educators working in different groups of 3–6-year-old children. The participants in the survey were asked to describe their view of empathy education in day care centre.

This Bachelor's thesis highlighted the role of the early childhood educators in teaching empathy in the everyday situations in a day care centre. The results also indicate the variable practices on how to educate and support empathy and social skills in a day care centre. Major challenges in providing empathy education and support in day care were lack of human resources, unestablished early education policy and large group sizes. The study revealed the early childhood educators' need for uniform methods and policies to improve and practice empathy education in early education.

**Keywords** Empathy, communication, social skills, early childhood education.

**Pages** 47 p. + appendices 2 p.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	EMPATIA OSANA LAPSEN SOSIAALISTA KEHITTYMISTÄ .....	2
2.1	Empatia.....	2
2.1.1	Empaattinen kuuntelu .....	4
2.1.2	Itsetunto empatian kehittäjänä .....	5
2.1.3	Varhainen kiintymyssuhde empatiataidon tukijana.....	5
2.2	Temperamentti .....	6
2.3	Tunteiden säätely.....	7
2.4	3–6-vuotiaan sosiaalinen kehitys ja ryhmäkäyttäytyminen .....	8
2.5	Kohlbergin teoria.....	10
3	EMPATIATAIDON KEHITTYMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	12
3.1	Varhaiskasvatusta säätelevät lait ja säädökset .....	13
3.2	Varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärät.....	14
3.3	Vuorovaikutustaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	14
4	KASVATTAJAN ROOLI EMPATIATAIDON TUKEMISESSA .....	16
4.1	Kasvattajan itsetuntemus ja ammatillisuus .....	17
4.2	Omien asenteiden ja tunteiden tunnistaminen.....	19
4.3	Lapsen tunteiden tunnistaminen.....	20
4.4	Oman toiminnan reflektointi .....	21
4.5	Piaget’n kognitiivinen teoria .....	22
4.6	Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana.....	22
5	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET .....	23
6	TUTKIMUKSEN TAVOITE.....	24
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	24
7.1	Laadullinen tutkimus.....	25
7.2	Aineiston analyysimenetelmät .....	27
7.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	28
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	30
8.1	Empatiataidon tukeminen arjessa.....	31
8.2	Ristiriidat ja konfliktitilanteet .....	31
8.3	Vuorovaikutus .....	32
8.4	Hyvät käytänteet.....	32
8.5	Menetelmät.....	33
8.6	Kehitettävää.....	34
8.7	Resurssit ja kasvatusnäkemys .....	34

---

9	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	36
9.1	Pienryhmätoiminta .....	37
9.2	Resurssit ja aikapula.....	38
9.3	Yhtenäinen kasvatuskäsitys .....	39
10	POHDINTA.....	40
	LÄHTEET .....	44

Liite 1	Avoimet kysymykset
Liite 2	Tarkentavat kysymykset

## 1 JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö tehtiin Hämeen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan liittyvänä työnä. Opinnäytetyö oli jatkoa aiemmin tehtyyn projektityöhön, jonka aiheena oli empatiataidon tukeminen päiväkodissa 3–6-vuotiailla lapsilla. Tutkijoiden omakohtainen kokemus lasten lisääntyneestä tarpeesta tukeen vuorovaikutus- ja empatiataidoissa innoitti opinnäytetyön aiheen valinnassa. Opinnäytetyössä tutkittiin kasvattajien näkökulmasta empatiataitojen tukemista päiväkodissa. Tutkimuksen lähtökohtana oli ajankohtainen haaste päiväkodissa lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen ja empatiataitojen etsimiseen.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia kasvattajien asennetta empatiakasvatukseen ja sen tärkeyteen. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia keinoja kasvatäjilla on käytössä empatiataitojen tukemiseksi. Tutkimuksessa kartoitettiin myös kasvattajien näkemyksiä empatiataitojen tukemisen kehittämistarpeista. Tutkimus rajattiin päiväkotikontekstiin ja tässä työssä kasvattajalla tarkoitettiin päiväkodissa työskentelevää ammattinimikkeen omaavaa henkilöä. Opinnäytetyön teoriaosuus käsittelee lapsen sosiaalista kehitystä, empatiataidon kehittymistä ja kasvattajan roolia näiden taitojen tukemisessa.

Sosiaaliset taidot ja niiden edellyttämät tunnetaidot ovat tärkeitä lapsen elämänhallinnan ja onnellisuuden kannalta ja heijastuvat läpi koko lapsen elämän. Laajemmassa mittakaavassa lasten tunnetaitojen ja etenkin empatiakyvyn puutteet altistaa lapsen vuorovaikutusongelmiin ja myöhemmin mahdollisesti koulukiusaamiseen, sosiaalisiin ongelmiin kavereiden kanssa ja kärjistetysti jopa syrjäytymiseen. Ilman empatiakykyä ihminen ei voi rakentaa ehyttä ja tasapainoista elämää ja tämän takia empatiakyvyn tukemista tulisi systemaattisesti toteuttaa päiväkodissa.

Empatiatunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on hyödyllinen taito elämänhallinnassa. Tunteista tulisi puhua ja opetella myös tunnistamaan ja nimeämään ne. Jos pystyy nimeämään eri tunteidensa sävyjä, on elämää helpompi ohjailta ja samalla kehittyy taito empatiaan. Lapset tarvitsevat tunteiden nimeämiseen aikuisten apua. Lapset, jotka kykenevät tunnistamaan tunteita, ovat yleensä vähemmän aggressiivisia, heillä on paremmat sosiaaliset taidot ja he ovat hyväksytympiä kavერიpiirissä. (Cacciatore 2008,10.)

Aineisto hankittiin kyselyn avulla ja kysymykset olivat avoimia. Kysely jaettiin yhden päiväkodin kasvattajille. Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Lisäksi tutkimusta täydennettiin tarkentavilla kysymyksillä.

## 2 EMPATIA OSANA LAPSEN SOSIAALISTA KEHITTYMISTÄ

Lapsen sosiaalinen kehittyminen muotoutuu lapsen persoonan, ympäristön ja kokemusten pohjalta. Suotuisaan sosiaaliseen kehittymiseen lapselle tulisi taa-ta ympäristö, joka tukee ja edesauttaa positiiviseen ja ehyeen kehittymiseen. Lapsella tulisi olla välittäviä aikuisia, jotka siirtävät arvoja ja asenteita lapsen kokemuspiiriin ja antavat turvallisen kasvu-ympäristön.

Lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde luo perustan lapsen kehityk-selle. Perustan ollessa kunnossa lapsen itsetunto saa kehittyä lapsen oman temperamentin mukaisesti. Tämä mahdollistaa kyvyn lapsen empatiataidon ilmenemiselle. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan niitä seikkoja, jotka vaikut-tavat empatian syntymiseen ja ovat osana lapsen sosiaalista kehittymistä.

### 2.1 Empatia

Empatiataito on kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja kokea ja ymmärtää miltä toisesta tuntuu. Empaattinen ihminen pystyy samaistumaan toisen ihmi-sen kokemaan, sekä myötäelää toisen ihmisen tunteet. Empaattinen ihminen pystyy toiminnallaan tukemaan ja luomaan välittävän ilmapiirin, mikä edesauttaa sosiaalisissa tilanteissa. Empatiakyky kehittyy yksilöllisesti ja sitä voidaan myös opetella.

Empatia on toisen yksilön tunteiden eläytyvää ymmärtämistä, joka edellyttää toisen kokeman tunnetilan hetkittäistä jakamista. Persoonallisuuden kehitty-neisyys ja yksilön kehitysvaihe vaikuttavat eritasoiseen empatian ilmenemi-seen. Empatia on kykyä ymmärtää ja tunnistaa toisten ihmisten tunteita ja myötäelää heidän kokemansa ja tuntemaansa. (Kalliopuska 1983, 11, 83.)

Empatian on määritelty olevan kognitiivista eli tietoon ja kokemukseen perus-tuvaa tai affektiivista eli tunteeseen ja elämyksiin liittyvää samaistumista. Empatia ymmärretään jonkinlaisena jatkumona näiden kahden ääripään välillä ja olisikin järkevämpää puhua affektiivisesta ja kognitiivisesta jatkumosta. Tämä näkemys korostaa kuitenkin sitä, että empatia liikkuu vain yhdellä jat-kumolla. On todennäköistä, että empatiassa vaikuttaa useampia rinnakkaisia jatkumoit samanaikaisesti; tunnekomponentteja, kognitiivisia, fysiologisia, kinesteettisiä tekijöitä ja havaintotoimintaan liittyviä tekijöitä. Näiden eri teki-jöiden jatkumon voimakkuus ja keskinäiset painosuhteet vaihtelevat. Yleisesti hyväksytty tosiasia on, että empatia on eräänlainen elimistön kokonaistapah-tuma, joka aktivoi koko persoonallisuuden mukaan kokemukseen. Kokemuk-sen ulottuvuudet voivat ilmetä piilossa tai pinnalla, tiedostettuina, esitietoisina tai tiedostamattomina. Aito empatia tarvitsee syvällistä sisäistä keskittymistä. Ulospäin näkyvä empatia voi olla epäaitoa, joskus teatraalistakin ja se osoittaa kaipuuta sosiaaliselle hyväksynnälle. (Kalliopuska 1983, 13–15.)

Klassiseksi onkin muodostunut kysymys empatiataidon opettamisen mahdollisuudesta ja harjoitellun empatiataidon säilyvyydestä. Mikäli empatia olisi synnynnäinen taito tai kyky, ei sitä tarvitsisi myöhemmässäkään ikävaiheessa opetella, jotta saavutettaisiin edes jonkinlainen taso. Ihmismieli on vastaanottavaisin lapsuudessa ja nuoruudessa, ja tuolloin saatu harjoittelu vaikuttaa yksilöön parhaiten. Tarkoituksenmukaista olisikin integroida näkemykset ja puhua taipumuksesta empatiaan. Kasvuun tarvitaan oppimista, positiivista vahvistusta sekä oppimista rohkaisevaa ja tukevaa ympäristöä. Vaikka empatia olisi synnynnäinen taito, voidaan sitä harjoituksella parantaa. Koska oppiminen vaikuttaa ratkaisevasti empatian kehittymiseen, olisi syytä puhua empatian taidosta kuten ihmissuhdetaidoistakin. Empatiakyky ei kehity kaikille luontaisesti tai säily lapsen kasvaessa ja vanhetessa. Empatiakyvyn kehittymiseen lapsi tarvitsee empaattisia aikuisia, jotka tukevat systemaattisesti ja vahvistavat lasta tässä prosessissa. Motivaatio empaattiselle käyttäytymiselle kasvaa, jos ympäristö reagoi positiivisesti lapsen toimintaan. (Kalliopuska 1983, 16–17; Kirves & Stoor-Grenner 2009, 25.)

Tunteiden tunnistaminen ja myötätunnon osoittaminen ovat tärkeitä empatiataidon kehittämisen prosessissa. Empatiataitoa kehitettäessä avainasemassa on toisten ajatusten ja tunteiden tunnistaminen ja sen ymmärtäminen, että ne voivat poiketa siitä miten itse kokee. Voidakseen lukea mitä muut ajattelevat ja tuntevat, tulee lapsen ensiksi kehittää itsetuntemusta ja tunnistaa omat tunteet ja ajatukset. (Bruce 2011, 154.)

Ymmärrys siitä, että itsellä on mieli ja toisella on erilainen mieli, on valtava kehityksellinen saavutus. Lapsi on päässyt mielen teorian tasolle, kun hän ei ainoastaan reagoi toisen ihmisen käyttäytymiseen, vaan hänellä on käsitys toisen tunteista, asenteista, fantasioista, toiveista, halusta sekä aikomuksista. Mielen teoria on reflektiivinen kyky auttaa lasta tulkitsemaan toisen mieltä ja auttaa häntä käsittämään toisen ihmisen käytöksen mielekkäänä ja ennakoitavana. Mielen teoriaan kuuluvat sekä omaa itseä tarkasteleva että vuorovaikutuksellinen osa. Kun nämä yhdistyvät, lapsi tajuaa, että se, mitä hänen sisällään tapahtuu, on eri asia kuin ulkomaailman tapahtumat, vaikka ne ovatkin monin tavoin yhteydessä toisiinsa. (Sinkkonen 2005, 247–248.)

Empatian myötä yksilö osaa vaihdella käyttäytymistään tilanteeseen sopivalla tavalla ja hän on suvaitsevainen ja kärsivällinen sietäen ristiriitaisuuksiakin. Epävarmuuden sietokyvystä johtuen empaattinen ihminen on usein valmis ottamaan hallittuja riskejä. Mikäli empaattisen ihmisen itsetuntemus on hyvä, hän pystyy mahdollisimman objektiivisesti kokemaan oman sietokykynsä ja ymmärtää myös rajat. Hän uskoo myös ongelman ratkaisumahdollisuuksiin ja pyrkii arvioimaan saamansa palautetta ja yrittää löytää opittavaa. (Kalliopuska 1995, 112–113.)



Empaattinen elämäntapa on mahdollisuus kaikille ja samalla se on kasvun mitta. Empatia on taito, joka kerran tultua opituksi, ei häviä vaan se vain paranee. Vaikka varhaislapsuus ei olisikaan tarjonnut riittäviä kehitysvirikkeitä empatian oppimiseksi, ei empatiataitojen oppiminen ole mahdotonta myöhemmin. Empatiaa voidaan opetella vanhempanakin, silloin se vain vaatii enemmän ponnisteluja. Kalliopuskan (1983, 150, 186) mukaan empatia auttaa sietämään erilaisuutta, ymmärtämään vähemmistöjen osaa sekä kunnioittamaan toista ihmistä inhimillisenä olentona. Empatiaa voidaan pitää sosiaalisen tahdikkuuden esiasteena matkalla kohti ihmisyyttä.

### 2.1.1 Empaattinen kuuntelu

Jos voin kuunnella mitä hän kertoo minulle,  
jos voin ymmärtää miltä se hänestä näyttää,  
jos voin aistia millainen tunne sillä on hänelle,  
saan laukaistuksi hänessä piilevät muutoksen voimat.

Carl Rogers

Osana empatiaan kuuluu myös empaattinen kuuntelu. Myötäeläminen vaatii kaksisuuntaista vuorovaikutusta, jossa toinen lähettää viestiä ja toinen kuuntelee ja ottaa sen vastaan. Vuorovaikutuksessa ihminen käyttää parhaimmillaan empaattista kuuntelua ja itsestä puhumista. (Kalliopuska 1995,13.)

Empaattinen kuuntelu on kognitiivinen tekijä, jota tarvitaan toisen tunteiden, aikomusten ja ajatusten hahmottamiseksi. Empaattisessa kuuntelussa pyritään olemaan kuunteluoppilas toiselle; keskittymään toisen osaan. Empaattisessa kuuntelussa tavoite on napata sanallinen että sanaton viesti ja tämä vaatii keskittymistä toisen osaan. Kuuntelija rohkaisee toista hyväksyvin elein jatkaamaan puhetta ja kertomaan ajatuksia. (Kalliopuska 1995,13.)

Kalliopuska (1995,16) toteaa, että empaattisella kuuntelulla yritetään mahdollisimman tarkkaan ja täydelliseen vuorovaikutukseen toisen ihmisen kanssa. Samalla kuuntelija rohkaisee toista avoimeen ja rehelliseen ilmaisuun. Empaattinen kuuntelu osana empatiaprosessia on jokaisen ihmisen mahdollisuus ymmärtää toista ihmistä entistä paremmin. Myötäelämisen taidon opettelua tarvitaan jo varhain, koska ne parantavat elämänlaatua. Empaattisella kuuntelulla päästään samalle aaltopituudelle toisen ihmisen kanssa. Tämä vaatii herkkyyttä ja kykyä arvioida tarkasti toisen ihmisen tunnetiloja ja ajatuksia. Empaattinen kuuntelu on sitä, kun pystyy heittämään oman näkökulmansa syrjään ja asettua toisen osaan kuunteluprosessissa. Seuraavaksi tarkastellaan, miten itsetunto vaikuttaa empatiataidon kehittymiseen.

### 2.1.2 Itsetunto empatian kehittäjänä

Kalliopuskan (1984, 9) mukaan itsetuntoa on yritetty määritellä monin tavoin eri teoreettisista lähtökohdista. Itsetuntoon liittyviä termejä ovat itserakkaus, itsekunnioitus, itsehyväksyntä tai -hyljeksyntä, itsetyytyväisyys, itsen arvostaminen, itsen tehokkuus, itsepätevyyden tunne, itsen ja ihanneitsen välinen erilaisuus ja minän lujuus. Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuden osa, vaan kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä. Se kuvataan itsearvostuksen asteena, joka voidaan määritellä positiivisuus–negatiivisuus-ulottuvuudella. Se tarkoittaa, että jokainen langettaa itselleen arvon, jonka on sillä hetkellä kokenut tai jonka on oppimiskokemusten myötä havainnut itsellensä sopivaksi.

Terveeseen itsetuntoon liittyy kyky asettua toisen ihmisen asemaan, käyttää toisen näkökulmaa ja tarkastella asioita toisen elämäntilanteessa. Empatia on myötäelämistä ja myötäymmärtämistä, niin että siinä nivoutuvat tunneaspektit ja tietopuoliset, älylliset aspektit toisiinsa. Empatiatapahtuma on aina kaksisuuntainen vuorovaikutus, jossa toimii niin viestintäohjaaja kuin vastaanottaja. Aito empatia edellyttää tervettä itsetuntoa. Terveen itsetunnon pohjalta yksilö pystyy eläytymään toisen osaan ilman pelkoa hajoamisesta, häviämisestä tai sulautumisesta toiseen ihmiseen. Mitä vahvemmaksi yksilön itsetunto kasvaa, sitä oivallisemmat mahdollisuudet hänellä on empatiaan. (Kalliopuska 1983, 28; Kalliopuska 1984, 54–55.)

Kalliopuska (1984, 59) kirjoittaa, että itsetunnon kehittyminen jatkuu läpi koko elämän. Itsetunto muodostuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa, joka lannistaa, murskaa tai kannustavalla tavalla rohkaisee yksilöä. Itsetunto monipuolistuu iän myötä ja uusia аспекteja ilmaantuu ajattelun ja moraaliperiaatteiden kehittymisen myötä. Samanaikaisesti empatian kehittämisessä tapahtuu huomattavaa kasvua ja muutosta. Vaikuttaakin siltä, että empatia ja itsetunto olisivat toisiinsa vaikuttavia tekijöitä.

### 2.1.3 Varhainen kiintymyssuhde empatiataidon tukijana

Lapsen sosiaalinen kehitys alkaa jo silloin, kun hänellä ei ole vielä minkäänlaisia sosiaalisia suhteita. Kuitenkin myöhempien sosiaalisten suhteiden perusedellytykset luodaan jo tällöin. Yksi tärkeä perusedellytys on lapsen mahdollisuus rakentaa kiintymyssuhde ensisijaiseen hoitajaan. Tämän kiintymyssuhde siirtyy aikuisena muihin ihmisiin ja aikuisiän läheisissä ihmissuhteissa näkyvät lapsuuden kiintymyssuhteiden turvallisuus. Lapsen ja kasvattajan kiintymyssuhde ilmenee erityisesti erotilanteissa. Kiintymyssuhdetta voidaan pitää turvallisena, kun lapsi on huolestunut äidin lähdettyä ja iloinen äidin palatessa. Turvattomana kiintymyssuhteena voidaan pitää sitä, kun lapsi ei ole kovinkaan huolestunut jäädessään vieraan, jopa uuden ihmisen seuraan. Äidin palatessa lapsi saattaa vältellä tätä. Turvattomassa ja torjuvassa kiintymyssuhteessa lapsi saattaa olla järkyttynyt joutuessaan eroon äidistään, mutta palattu-

aan äidin on vaikeaa lohduttaa lasta. Lapsi etsii lohtua, mutta samalla vastustaa sitä, eikä antaudu lohdutettavaksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 153–154.)

Lapsen myöhempi itsetunto nojaa lapsen varhaiseen perusturvaan. Hyvä itsetunto ja itseluottamus ovat edellytyksiä kykyyn arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä. Perusturva syntyy lapselle tunteesta, että hänestä huolehditaan ja tämän tunteen saavuttaminen on symbioottisen vaiheen tärkein kehitystehtävä. Siitä, millaiseksi lapsi kokee äitinsä symbioottisen vaiheen aikana, seuraa se, millaiseksi hän kokee itsensä. Kokemus turvallisesta äidistä luo pohjan hyvälle itsetunnolle. Varhaisen äiti-lapsi-suhteen sisältäessä kielteisiä kokemuksia, saattaa itsetunnon kehitys vaarantua. Alussa perusturvallisuuden tunne syntyy hoitajan riittävällä saatavuudella ja myöhemmin turvallisuuden tunne täytyy emotionaalisesta saatavilla olost. Mahdollisuus vastata lapsen odotuksiin tarkoittaa myös sitä, että aikuinen on ajallisesti riittävästi lapsen käytettävissä. Kiintymyssuhteen syntyminen lapsen kehityksessä on erittäin tärkeä asia ja sillä on pitkälle ulottuvat seuraukset aikuisuuteen asti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 158–159.)

Perhe on lapsen ensimmäinen ihmisryhmä, johon hän yleensä kuuluu ja sopeutuu vaivattomasti. Myöhemmin hänen elämäänsä tulee lisää ryhmiä, kun ajankohtaiseksi tulee siirtyä päivähoitoon. Valinnat päivähoitopaikasta perustuvat vanhempien kokemuksiin, tietoon ja oman lapsen tuntemukseen. Yhtenä päivähoitoratkaisuna päiväkotitarjoaa lapselle hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Päivähoidon vastuu lapsen sosiaalistajana on suuri. Varhaiskasvatuksen ympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Hyvin rakennettu ympäristö kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään. (Parkkinen & Keskinen 2005, 8.)

## 2.2 Temperamentti

Temperamentti määrittelee kuinka yksilö käyttäytyy tai reagoi eri tilanteissa. Temperamentti on synnyinlahjana saatu yksilöllinen ominaisuus, joka vaikuttaa osana persoonallisuuden ilmenemiseen ja muotoutumiseen ympäristötekijöiden kanssa.

Keltikangas-Järvinen (2004, 36) toteaa temperamentin olevan yksilöllinen käyttäytymistyyli tai reaktiopatteri, joka ilmaantuu hyvin varhain, on huomattavan pysyvä yli iän ja erilaisten tilanteiden ja jonka biologinen pohja on vakuuttavasti osoitettu. Hän jatkaa, että temperamentti on ihmisen myöhemmän persoonallisuuden varhainen, biologinen perusta. Erilaiset ympäristön vaikutukset, kuten lapsen saama kasvatusta, yhteisön odotukset ja kulttuurin normit ja arvostukset muokkaavat persoonallisuuden.

Keltikangas-Järvisen (2004, 11–40) mukaan ihminen syntyy määrättyllä temperamentilla varustettuna ja hänen persoonansa muokkautuu siitä. Temperamentin määrittämisellä ei sinänsä ole arvoa, vaan sen arvo korostuu vasta siinä, miten hyvin se sopii ympäristöön missä ihminen elää. Ei ole olemassa hyvää tai huonoa temperamenttia, vaan jokaisesta lapsesta saadaan sopeutuva, itsensä hyväksyvä, sosiaalinen ja stressiä sietävä aikuinen, mutta se edellyttää lapsen yksilöllisen rakenteen tuntemista ja ennen kaikkea erilaisten temperamenttien hyväksymistä.

Tieto temperamentista auttaa ymmärtämään lasten yksilöllisyyttä ja selittää, miksi saman perheen lapset saattavat olla niin erilaisia. Se myös selittää, miksi jotkut asiat ovat toisille helpompia kuin toisille. On kuitenkin muistettava, ettei lapsi saa käyttäytyä miten haluaa vain koska hänellä on tietynlainen temperamentti. Kiukutteleva ja määräyksiä uhmaava lapsi on yksinkertaisesti tottelematon. Tottelemattomuus, kuten kaikki muukin tarkoituksellinen toiminta, tulee erottaa temperamentista. Temperamentin tunteminen auttaa kuitenkin kasvattamaan lasta yksilöllisesti. (Keltikangas-Järvinen 2004, 140–141.)

Keltikangas-Järvinen (2004, 233) on sitä mieltä, että kaikenlaisilla temperamenteilla varustetuille ihmisille voidaan asettaa noudatettavaksi samat yhteiskunnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen säännöt. Kasvatus, joilla tämä päämäärä saavutetaan, tulisi räätälöidä jokaiselle lapselle yksilöllisesti sopivaksi, niin että tähän päämäärään päästään ilman, että prosessi tulee lapselle liian raskaaksi.

Kasvattajien on autettava lapsia löytämään hänen temperamentilleen sopivat tavat oppia ja selviytyä eri tilanteista. On löydettävä keinot, joilla lapsi ohjataan noudattamaan sosiaalisia sääntöjä. Kun sosiaalisten sääntöjen noudattaminen on hallinnassa, takaa se sosiaalisten tilanteiden hallinnan ja näin edesauttaa empatiakyvyn toteuttamista.

### 2.3 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely on taito ja se on jokaisen opittavissa. Erilaiset biologiset ja kasvatukselliset lähtökohdat asettavat tunteiden säätelyn oppimiselle tietyt rajat, mutta lähtökohdista huolimatta jokainen tunteiden säätelystä kiinnostunut ihminen pystyy oppimaan tunteiden säätelyä ja edelleen parantamaan jo olemassa olevia taitoja. Tunteiden säätelyssä on kyse siitä, että pystymme vaikuttamaan omiin tunteisiimme. Se ei tarkoita jatkuvaa tunteiden tukahduttamista tai vatvomista. Tunteiden säätely on taito, jonka avulla myönteiset tunteet vahvistuvat ja kielteiset tunteet laimentuvat tai vaihtuvat helpommin siedettäviiin tunteisiin. Jokaisessa ikävaiheessa tai elämän osa-alueella on tunteiden säätelyn kannalta paljon saavutettavaa ja kehittymisen mahdollisuuksia. (Isokorpi 2004, 28–31.)

Sosiaalinen todellisuus rakentuu ja muokkautuu ihmisten välisissä arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Kasvattajan ohjatessa oppimista, lähdetään aina todellisesta tilanteesta ja sidotaan se lapselle lähellä olevaan tilanteeseen. Siinä korostuvat sosiaalinen konteksti, toisilta oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Pienten lasten kehityksessä ja oppimisessa suuri merkitys on juuri aivan tavallisilla arjen tilanteilla. Tunne-elämä on tasapainoista silloin, kun tunteemme viriävät tarkoituksenmukaisesti ja sopivan voimakkaina käsillä olevaan tilanteeseen nähden. Kaiken ollessa kunnossa meidän on helppoa ottaa ympäristöstä vastaan monentyyppistä tunnepitoista tietoa ja kokea kuormittumatta monenlaisia tunteita siten, että ymmärrämme olevamme itse vastuussa niiden kokemisesta. Toisaalta tasapainoiseen tunne-elämään kuuluu se, että pystymme myötäelämään toisten ihmisten tunnekokemuksia ja ymmärtämään, että omat tunneilmauksemme herättävät väkisinkin vastakaikua ympäristössämme. Tunteiden säätelykyky on tärkeää henkisen hyvinvoinnin ja tasapainon kannalta. (Kokkonen 2010, 44.)

Kokkonen (2010, 45) toteaa, että onpa tunteiden säätely muille tunnetaidoille rakentuva taito tai muita tunnetaitoja sisältävä taito, kaikille ikävien ja voimakkaiden tunteiden kanssa painiskeleville tunteiden säätelyn mieltäminen taidoksi on joka tapauksessa monestakin syystä hyvä uutinen. Jotta lapset voisivat ymmärtää empatian keskeisen sisällön, heidän on ymmärrettävä, että ihmiset tuntevat eri tavoin ja että kaikilla on oikeus kokemuksiinsa ja mielipiteisiinsä. Omien tunteiden hyväksymisestä lapsi oppii hyväksymään myös toisten tunteet ja niiden eroavaisuudet. Empatiasta tulee näin osa inhimillisyyttä. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 74.)

## 2.4 3–6-vuotiaan sosiaalinen kehitys ja ryhmäkäyttäytyminen

Lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu vuorovaikutussuhteissa ympäristössä kohtaamiensa ihmisten kanssa. Varhainen kiintymyssuhde luo pohjaa eheälle sosiaaliselle kehitykselle. Lapsen siirtyessä päiväkotimailmaan vertaissuhteilla on suuri merkitys sosiaaliselle kehitykselle. Vertaissuhteet tukevat lapsen sosiaalista kehitystä, koska tuolloin lapsi oppii kuinka ystävyysuhteita vaalitaan ja ylläpidetään. Lapsi oppii vertaissuhteissa myös asenteita, arvoja ja ymmärtämään erilaisuutta.

Ahon ja Laineen (1997, 170) mukaan lapsen sosiaalisen ajattelun kehittyminen on yhdensuuntaista kognitiivisen kehityksen kanssa. Kehitys edellyttää konkreettisesta ajattelusta abstraktiseen, toiminnan samalla muuttuessa vivah-teikkaammaksi. Sosiaalinen ajattelu kehittyy täten yhdensuuntaisesti kognitiivisen kehityksen kanssa. Lapsen sosiaalinen ymmärrys kehittyy, kun älylliset taidot kehittyvät ja lapsi saa sosiaalisia kokemuksia.

Varhaislapsuudessa henkilökäsitykset ovat usein jäsentymättömiä. Kaverin valinnassa tärkeintä on mahdollisuus yhteiseen toimintaan. Prososiaalisuus rajoittuu materiaalisiin jakoihin; tavaroiden antamiseen ja lainaamiseen. Lasten suhteet muihin ovat usein varsin egosentrisiä. Lapsi ei tuolloin tajua, että joku toinen voi tulkita saman asian eri tavalla kuin hän itse. Ensimmäisiä vastavuoroisuuden ymmärtämisen piirteitä alkaa esiintyä yleensä vasta viisi-kuusivuotiaana. Tuolloin vastavuoroisuus merkitsee lapselle tasapuolisuutta konkreettisissa asioissa. Konfliktit liittyvät usein esineiden ottamiseen tai niiden rikkomiseen. Erimielisyyden ratkaisemisessa turvaudutaan usein aikuisen apuun. (Aho & Laine 1997, 172–173.)

Sosiaalisia taitoja opitellessaan lasten täytyy käydä läpi eri oppimisen vaiheita. Ensin heidän täytyy opetella ymmärtämään käsitteitä. Sitten heidän täytyy oppia käyttämään ja yleistämään käsitteitä uusissa tilanteissa. Taitoja pitää harjoitella riittävästi, jotta toiminnasta ja taidoista tulisi tapa ja lopulta automaattinen tapa toimia. Vasta kun nämä eri opeteltavat taidot ovat todella tuttuja lapsille, he voivat käyttää näitä taitoja ollessaan suuttuneita tai muuten paineen alla. Tämän vuoksi jatkuva taitojen harjoittelu ja arjessa vahvistaminen on oleellinen osa oppimista. (Askeleittain 2002, 20.)

Kaikkien lasten kohdalla sosiaaliset tilanteet toisten lasten kanssa eivät suju ongelmitta. Lapsi on ryhmän jäsen, mikä mahdollistaa hänelle elämisen yhteydessä päiväkodin muihin lapsiin, sekä myös aikuisiin. Oikeus sosiaaliseen vuorovaikutukseen ei yksinään riitä, vaan tarvitaan myös sosiaalisia valmiuksia ja taitoja. Sosiaaliset valmiudet eivät synny itsestään vaan osallistumisen ja kuulluksi tulemisen kautta. Oppimiskokemusten kautta lapselle selkeytyy sosiaalisen vuorovaikutuksen pelisäännöt. Koko elämänsä ajan ihminen rikastuttaa vuorovaikutustaitojaan kielellisten, tiedollisten, symbolisten ja normatiivisten oppimiskokemusten kautta. (Parkkinen ym. 2005, 9–10.)

Päivähoitoon mennessä lapsen sosiaaliset suhteet lisääntyvät ja laajenevat. Ryhmään kuuluminen luo turvallisuuden tunnetta ja tunteen siitä, että on osa jotain isompaa kokonaisuutta. Yksilön itsetunto ja itseluottamus lisääntyvät, kun lapsi huomaa, että häntä arvostetaan omana itsenään. (Jarasto & Sinervo 1997, 159.)

Ryhmään kuuluminen ja ryhmässä hyväksytyksi tuleminen on lapsen minäkuvalle tärkeää. Ryhmässä lapsi oppii tunnistamaan omia ja toistenkin tunteita ja samalla oppii ottamaan toiset huomioon. Aikuisen tuki ja ohjaaminen ryhmätilanteissa on tärkeää, jotta kaikki kokisivat olevansa tärkeä osa ryhmää ja että kaikkien ääni tulisi kuulluksi. Ryhmässä toimiessaan yhteiset säännöt ja tavoitteet tukevat lapsen ryhmäkäyttäytymistä ja lapsi oppii sosiaalisissa tilanteissa toimimista ja tilanteiden ymmärtämistä.

Empatiataidon kehittyminen heijastuu päiväkotiympäristössä monin eri tavoin. Kun lapsi pystyy asettumaan toisen lapsen asemaan ja myötäelämään toisen tunnetilan, turhilta konflikteilta välttyään ja tunneilmapiiri on positiivinen ja lämmin. Lapsen myönteinen sosiaalinen käytös lisääntyy ja hänelle ra-

kentuu itsestään käsitys aktiivisena sosiaalisena toimijana. Hän kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty ryhmässä omana itsenään. Tämä tukee myös lapsen itsetuntoa ja positiivista minäkuva.

Alle kouluikäiset lapset ovat moraaliajattelultaan hyvin itsekeskeisiä. He haluavat olla aikuisen huomion kohteena, eivätkä välttämättä voi sietää sitä, että muutkin lapset huomataan. Vuorovaikutussuhteissa konfliktit ovat väistämättömiä, sillä 3–6-vuotiaat ovat tyypillisesti vielä levottomia, mustasukkaisia aikuisesta ja tunteiltaan epävakaita. (Aho & Laine 1997, 131.)

Ryhmässä toimiminen edellyttää lapselta toisen asemaan asettumista, empaattisuutta. Alle kouluikäisillä lapsilla empaattisuus on yleensä joko globaalia tai egosentristä. Globaalilla empatialla tarkoitetaan tilannetta, jolloin lapsi esimerkiksi yhtyy toisen lapsen itkuun, ikään kuin ikävä asia koskisi myös häntä. Egosentrisessä empatian vaiheessa lapsi tiedostaa jo että ikävä asia ei koske häntä, mutta ei osaa vielä kuvitella ja eläytyä toisen tunteeseen. Lapsi kuvittelee kaikkien tuntevan samoin kuin hän tuntee. Kasvattajan tehtävä on opettaa tämänikäisille tietoisuutta omista sekä toisten tunteista. (Aho & Laine 1997, 132.)

Lapsen moraalinen ja sosiaalinen kehitystaso näkyy leikki käyttäytymisessä. Lasten leikeissä ja ryhmäkäyttäytymisessä on havaittavissa kilpailua ja yhteistoimintaa. Ryhmällä on usein johtaja ja yhteisleikissä yleensä toinen lapsi dominoi toista. Lapset innostuvat leikeistä, joissa voi esittää toista tai näytellä. Kasvattajalla on tuolloin hyvä tilaisuus ohjata lasta kuuntelemaan toista ja opettaa häntä odottamaan vuoroaan. Näin lapset oppivat sosiaalisia taitoja ja toisen asemaan asettumista. (Aho & Laine 1997, 131.)

Lasten moraalikehitys näkyy heidän ryhmäkäyttäytymisessään. Se näkyy siinä, miten ryhmät muodostuvat ja toimivat eri ikävaiheissa, millaisia lasten leikit ovat ja miten lapset ottavat muut lapset huomioon ryhmissä. Pienten lasten keskuudessa riidat ovat yleisiä, mutta ne ovat hyvin lyhytkestoisia ja unohtuvat nopeasti. Yleisimmin riidan aiheena ovat lelut ja erilaiset välineet. Riitoihin liittyy tavallisesti aggressiivista käyttäytymistä, etenkin jos kyseessä on poikaryhmä. Tämän ikäiset lapset ilmaisevat tunteensa avoimesti, olipa kyse vihasta, kateudesta tai ihailusta. (Aho & Laine 1997, 131–132.)

## 2.5 Kohlbergin teoria

Kuten edellä jo todettiin, moraalikehitys liittyy olennaisesti empatiataidon kehitykseen. Seuraavaksi esitellään tarkemmin Kohlbergin moraaliteoria ja kuinka se liittyy empatian kehittymiseen.

Moraalipsykologian tutkija Kohlberg oli sitä mieltä, että lapsi omaksuu moraalin kognitiivisen ja erityisesti ajattelun kehityksen tuloksena ja havainnoimalla ympäristöä. Kohlbergin teoriaan pohjautuen päiväkodin oppimisympäristön tulisi tarjota lapselle moraalien kehittymiselle suotuisia virikkeitä ja toi-

mintamalleja. Kehityopsykologisissa tarkasteluissa empatian katsotaan olevan moraaliin liittyvä ominaisuus. Roolin omaksumisen taito ja sen opetteleminen tapahtuu siinä sosiaalisessa ympäristössä, jonka moraalinen taso, arvot, normit ja asenteet ratkaisevasti määrittelevät empatian kehityksen suunnan. (Kalliopuska 1983, 84.)

Kohlbergin teorian mukaan moraalikäsitteet kehittyvät kolmessa eri tasossa ja kuudessa vaiheessa. Määrittely tapahtuu sen mukaan, mitä henkilöt antavat perusteluiksi moraalisiin ongelmiin. Ensimmäisessä tasossa moraaliarviot liittyvät ulkoisiin tilanteisiin, tapahtumiin, pahoihin tekoihin, ei niinkään yksittäisiin ihmisiin ja yleisiin vaatimuksiin. Tässä vaiheessa puhutaan rangaistuksen ja tottelemisen moraalista ja alistutaan vahvimman valtaan ja sääntöihin vaikeuksien välttämiseksi. Toisessa vaiheessa eli naiivin egoistisessa moraalissa sopeudutaan sääntöihin palkinnon tai suosion toivossa ja samalla vaihtamisen ja vastavuoroisuuden periaatteet hyväksytään. (Kalliopuska 1995, 122.)

Toisessa tasossa eli tapoja noudattavan moraalisen tasolla moraaliarvot korostavat hyviä ja oikeita roolisidonnaisia ratkaisuja. Tällöin pidetään yllä tavanomaista järjestystä ja vastataan toisten odotuksiin. Tähän tasoon liittyy kolmas vaihe eli kiltin pojan tai tytön moraalinen, jolloin pyritään miellyttämään toisia ja hankkimaan hyväksyntää. Neljännessä vaiheessa on lain ja järjestyksen moraalinen, jolloin sopeudutaan auktoriteetin mielipiteisiin ja järjestykseen. (Kalliopuska 1995, 123.)

Kolmas taso on periaatteellisen moraalisen taso, jolloin moraaliarvot sointuvat yhteen oikeuksien ja velvollisuuksien kanssa. Viides vaihe kuuluu tähän tasoon ja on sosiaalisten sopimusten moraalinen. Tuolloin tavoitellaan yhteisymmärrystä säännöistä neuvoteltaessa. Viimeinen vaihe on omantunnon ja yleispätevien periaatteiden moraalinen, jolloin tavoitellaan vastavuoroista arvontoa, kunnioitusta ja luottamusta. (Kalliopuska 1995, 123.)

Moraalinen ajattelu kehittyy iän myötä. Lapsen moraalitajunta riippuu sosiaalisista vaikutteista kuten aikuisten esimerkistä tai toisista lapsista. Moraalinen varhaisin voimakas kehitysvaihe on 4–6 vuoden kohdalla, jolloin moraalinen perusta luodaan. Moraali kehittyy läpi koko elämän, mutta alkuperäiset moraalisäännöt tulevat kotoa. Vanhempien vastuu lapsen moraalisen luonteen kehittämisessä on suuri, sillä moraalinen kehittyminen aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa sekä lapsien keskinäisissä suhteissa. Lapsen moraalitajunnan perusta on tavallisissa arkipäivän tilanteissa, joihin liittyy toisesta välittämistä, toisen puolesta toimimista, auttamista, vastuunottoa, ystävällisyyttä, syyllisyyttä, rehellisyyttä, pelkoa ja tottelemista. Moraalisen kehittämisessä on tärkeää ymmärtää, että moraalinen on tunteiden, älyllisten ja tiedollisten tekijöiden sekä sosiaalisten voimien kooste. Lapsen tunneperäiseen ja tiedolliseen moraalitietoisuuteen tulisi sisältyä ajatus lapsen empatian ja auttamistoiminnan kehittämisestä. (Kalliopuska 1995, 123–124.)



Moraalin kehitys sisältää toisten kunnioittamista ja arvostamista. Se ilmenee tilanteissa, kun lapsi kokee oman hyvinvoinnin riittäväksi voidakseen tuntea, että voi yhtä hyvin antaa kuin ottaa vastaan, mitä tarvitaan vuorovaikutussuhteissa toisten kanssa. Lapset, jotka kokevat itsensä negatiivisesti ovat todennäköisesti vähemmän kehittyneitä moraaliltaan, koska he eivät voi niin helposti syrjäyttää omia tarpeita ja tarkastella ja arvioida muiden ihmisten tarpeita. (Bruce 2011,158.)

### 3 EMPATIATAIDON KEHITTYMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Yleisesti varhaiskasvatus käsitetään alle kouluikäisille lapsille tarkoitettuna vuorovaikutteisena kasvatuksena esimerkiksi kotona, päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Kuten johdannossa jo määriteltiin, tässä työssä varhaiskasvatus käsitettiin päiväkotiympäristönä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvun ja kehityksen kaikkia osa-alueita, tunne-elämän kehitystä unohtamatta. Tärkeää on muistaa, että kasvatuksen pääpaino on aina lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen edistämisessä. Varhaiskasvatukseen heijastuu aina myös yhteiskunnassa vallitsevat trendit ja muutokset.

Varhaiskasvatus määritellään valtakunnallisesti pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lapsen kannalta mielekkääseen kokonaisuuteen pääsemiseksi perheiden ja kasvattajien yhteisessä kasvatustehtävässä tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välillä kiinteää yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Varhaiskasvatuksen kasvatustavoitteet ovat lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen tukeminen turvaten lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen. Varhaiskasvatussuunnitelmissa pidetään erittäin tärkeänä lapsen kuulemistä, yksilönä arvostamista ja sosiaalisten taitojen tukemista. Yhdessä vanhempien kanssa ne edistävät lapsen persoonallisuuden kehitystä ja tasoittavat taustoista johtuvia kokemuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12, 17.)

Lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen luo pohjan lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Lapsen kokonaisvaltaisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tulisi yhdistyä luontevaksi, lasta kunnioittavaksi toimintakokonaisuudeksi. Perushoitotilanteissa lapsi on otettava huomioon aina kokonaisvaltaisesti, ja mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä enemmän hän tarvitsee turvallista, läsnä olevaa aikuista. Kiireettömyys ja ymmärtävä asenne, lapselle kauniisti puhuminen ovat muun muassa asioita, jotka olisi syytä kirjata myös yhteisiin sopimuksiin. (Siren-Tiusanen 2001, 15–16.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15) todetaan, että varhaiskasvatuksen ensisijainen tavoite on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin, mahdollistaa se lapsen hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämiseksi vaalitaan lapsen terveyttä ja toimintakykyä sekä huolehditaan lapsen perustarpeista. Lapsen tulee saada kokea, että häntä arvostetaan, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja että hänet hyväksytään omana itsenään. Näin lapsen terve itsetunto saa vahvistusta. Lapsi on kohdattava yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti. Hänen on saatava kokea olevansa tasa-arvoinen sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään huolimatta. Mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet varhaiskasvatuksessa edistävät lapsen hyvinvointia.

### 3.1 Varhaiskasvatusta säätelevät lait ja säädökset

Varhaiskasvatuksen toimintaa määrittää Laki lasten päivähoidosta, asetus lasten päivähoidosta ja tämän myös lisäksi varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatuksen perusteet. Lasten tunne-elämän tukeminen, vuorovaikutustaitojen edistäminen ja tasa-arvoinen kohtelu on näissä määritelty keskeisenä toimintana.

Varhaiskasvatusta päivähoidossa ohjaa ja säätelee Laki lasten päivähoidosta (1973/36) ja asetus lasten päivähoidosta (1997/23). Varhaiskasvatusta ohjaavat ja säätelevät lain ja asetuksen lisäksi varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatuksen perusteet. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Laki lasten päivähoidosta (2 a § 1983/304) määrittää, että edistäessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.

Varhaiskasvatusta ohjaavat ja säätelevät lain ja asetuksen lisäksi varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatuksen perusteet. Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin asiakirjoihin. Keskeisenä arvona sopimuksessa mainitaan lapsen ihmisarvo. Tähän perusarvoon liittyen sopimus kattaa neljä yleisperiaatetta, jotka ovat lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja syrjintäkielto, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen ja lapsen mielipiteen huomioon ottamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

### 3.2 Varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärät

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) kasvatuspäämäärinä on esitetty lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa sanotaan, että sen yhtenä arvopohjana on asiakkaan kuuleminen. Vanhemmat ovat painottaneet turvallisuudesta huolehtimisen tärkeyttä. Lapsen fyysinen hyvinvointi on pohja psyykkiselle ja emotionaaliselle hyvinvoinnille. Hyvinvointia sääteleviä tekijöitä ovat lapsiryhmän rakenne ja koko, ihmissuhteiden laatu ja pysyvyys sekä fyysinen ympäristö.

Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen tarkoittaa sitä, että lapsi oppii välittämään toisista ottamaan muita huomioon. Itsenäisyyden asteittainen lisääminen tarkoittaa, että lapsi kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään edellytystensä mukaisesti. Hänelle tulee taata mahdollisuus omatoimiseen oppimiseen, kuitenkin niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat koko ajan lähellä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

### 3.3 Vuorovaikutustaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Nykyään suomalaislasten kokemukset päiväkodin vertaisryhmästä alkavat hyvin varhain. Pienet lapset ovat hyvin kiinnostuneita ikätovereistaan ja alkavat solmia ensimmäisiä kaverisuhteitaan. Tärkeimmät ihmissuhteet pikkulapsivaiheessa ovat kuitenkin lapsen ja vanhempien tai hoitajan välisiä. Päiväkodissa olisikin toivottavaa, että jokaisella lapsella olisi pysyvä omahoitajasuhde. Jatkuvasti vaihtuvat hoitajasuhteet eivät anna suotuisia edellytyksiä lapsen turvallisuuden tunteelle. Lapsen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys kärsii myös vaihtuvista hoitajasuhteista. (Laine 2005, 178.)

Päiväkoti on erityislaatuinen sosiaalinen ympäristö, sillä lapsi on olosuhteiden pakosta omassa päiväkodissaan, viihtyi hän siellä tai ei. Lapsi ei voi itse valita ryhmäänsä, kaveritaan tai hoitajiaan. Lapsella ei ole mahdollisuutta vaihtaa päiväkotia halutessaan eikä hän pysty vaikuttamaan hoitopäivänsä pituuteen tai luonteeseen. Lapsen on sopeuduttava niihin olosuhteisiin ja ihmisiin, joiden joukkoon hän on joutunut. Hoitopäivä vie ajallisesti suuren osan lapsen päivästä ja on näin varsin kokonaisvaltainen elämänpiirin täyttävä. Tämä tekee päiväkotikavereista erittäin merkittäviä lapsen elämässä. Vuorovaikutustaitojen tukeminen päiväkodissa tulisi näkyä kaikissa arjen tilanteissa. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutustaitojen tukemista tulisi toteuttaa myös suunnitelmallisesti ja tällöin kaikilla työryhmän jäsenillä tulisi olla samanlainen toimintakulttuuri ja yhtenäiset käytänteet ja tavoitteet. Varhaiskasvatuksen perusteissa määritellään varhaiskasvatuksen erääksi tärkeäksi tavoitteeksi lapsen vuorovaikutustaitojen tukeminen ja edistäminen päiväkotipäivän aikana kaikissa vuorovaikutustilanteissa. (Laine 2005, 231; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11)

Edellisessä luvussa varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärissä määriteltiin kuinka vuorovaikutustaitoja tuetaan varhaiskasvatuksessa. Siinä kasvattajien tehtäväksi luonnehdittiin koko elämää koskevat ihmisenä kasvamisen kasvatuspäämäärät viitoittamaan toimintaa tasapainoisesti ja syvällisesti. Tärkeiksi kasvatuspäämääriksi on kirjattu henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 14.)

Kasvatustavoitteena toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen lapsilla tarkoittaa sitä, että jokainen lapsi oppisi ottamaan huomioon muut ja välittämään heistä. Tavoitteena on myös, että lapsi suhtautuisi myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on näin luoda omalta osaltaan edellytykset hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle. Varhaiskasvatuksessa lapsen hyvinvointia edistävät mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Lapsen suhteita vanhempiin, varhaiskasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan ja lapsi kokee kuuluvansa vertaisryhmään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 14–15.)

Sosiaalista toimintaympäristöä voidaan kuvata ryhmän sisäisellä toiminnalla eli ryhmän dynamiikalla. Se on vuorovaikutusta samassa tilassa olevien ihmisten kesken. Päivähoidon sosiaaliseen ympäristöön sisältyy kaikki, mitä lapset ja kasvattajat tekevät hoitopäivän aikana niin sisällä kuin ulkonakin. (Koivunen 2009, 183.)

Askeleittain-kirjassa (2002, 21) mainitaan, että päiväkotien ryhmätoiminnot antavat hyvän mahdollisuuden tunnetaitojen opettamiseen. Tätä ei päiväkodeissa kuitenkaan tähän mennessä ole tehty kovinkaan systemaattisesti vaan satunnaisesti esimerkiksi riitojen selvittelyn yhteydessä. Sosiaaliset taidot ja niiden edellyttämät tunnetaidot ovat kuitenkin hyvin merkityksellisiä elämäntahallinnun sekä oman ja lähipiirin onnellisuuden kannalta. Tunnetaitojen opettamisen tulisi olla järjestelmällistä ja pitäisi kuulua jokapäiväiseen arkeen. Lapsi, jolla on puutteita tunteidenkäsittelytaidoissa, ei pysty tehokkaasti hyötymään toisten lasten seurasta ja ryhmätilanteet saattavat epäonnistua.

Päivähoidon aloittaminen on sosiaalisesti rakentuva, ajallisesti etenevä ja muuntuva prosessi, jota luodaan yhdessä kaikkien siihen osallistuvien kanssa. Arjen tapahtumat saavat sisältönsä ja merkityksensä monimuotoisessa vuorovaikutuksessa, jossa myös lasten kesken aletaan muodostaa omia toiminnan tapoja, yhteen kuuluvuutta ja sosiaalista ymmärrystä. Aikuisten maailma tuottaa lapsen hyvinvoinnista huolehtiessaan yksityisen ja ammatillisen hoivan ja kasvatuksen kohtauspaikan, jossa aikuiset omista kokemuksistaan, käsityksistään ja tavoitteistaan käsin tulkitsevat lasta, vanhemmat kodin ja kasvattajat päiväkodin perspektiivistä. Lasten osallistumisen mahdollistaa vain se, kun aikuinen pyrkii löytämään lasten oman näkökulman. (Munter 2001, 57.)

## 4 KASVATTAJAN ROOLI EMPATIATAIDON TUKEMISESSA

Älä tuhlaa aikaa sen pohtimiseen, millainen hyvä ihminen on.  
Ole sellainen.

Marcus Aurelius

Kasvattaja välittää aina arvoja ja asenteita ollessaan lapsen kanssa vuorovaikutuksessa kaikissa arjen tilanteissa. Kasvattajalla on tärkeä rooli olla hyvänä esikuvana kaikessa toiminnassaan. Kasvattajan omatessa empaattisen lähestymistavan niin lapsiin, työtovereihin ja vanhempiin, hän viestittää omalla toiminnallaan kuinka toisia otetaan huomioon, ymmärretään ja kuinka voi myötäellä tunnetasolla toisen tilannetta.

Kasvattajan tärkeä tehtävä on keskustelujen, satujen, draaman ja mahdollisesti myös suunnitelmallisen materiaalin avulla tukea lapsen empatiataidon kehittymistä päiväkotipäivän aikana. Kasvattajien tulisi nähdä lapsen empatiataitojen kehittymisen heijastuvan kokonaisvaltaisesti lapsen tulevaisuuteen ja myös sitä kautta yhteiskuntaan suotuisasti.

Kokkosen (2010, 44–45) mukaan jokainen aikuinen pystyy omalla esimerkillään ja toiminnallaan siirtämään lapselle empatiataidon kehittymistä. Kasvattajien esimerkillinen toiminta kaikissa arjen tilanteissa toimii parhaana opetustilanteena. Henkilökunnalla tulisi olla yhteisiä, tiedostettuja kasvatustavoitteita, joissa noudatetaan yhteisiä kasvatuskäytäntöjä. Sopivasti ohjaten kasvatuskäytäntöjen tulisi kuitenkin antaa tilaa lapsen kasvulle ja vuorovaikutustaitojen opettelulle.

Kasvattajien on autettava lapsia löytämään hänen temperamentilleen sopivat tavat oppia ja selviytyä eri tilanteista. On löydettävä keinot, joilla lapsi ohjataan noudattamaan sosiaalisia sääntöjä. Kun sosiaalisten sääntöjen noudattaminen on hallinnassa, takaa se sosiaalisten tilanteiden hallinnan ja näin edesauttaa empatiakyvyn toteuttamistaitoja. Päiväkodissa on tärkeää kiinnittää kaikissa tilanteissa tavoitteellisesti huomio lasten keskinäisten ystävyys- ja vuorovaikutussuhteiden ohjaamiseen ja edistämiseen. Huomio tulee myös kohdistaa kasvattajien yhtenäiseen näkemykseen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja toimintaperiaatteista, sillä sitä todennäköisemmin myös kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus toimii ja ryhmään muodostuu hyvä ilmapiiri. (Alila & Parrila, 2011, 163.)

Empatiataitoja opetellaan ryhmätilanteiden lisäksi kaikissa arjen tilanteissa. Ohjaajan malli siirtyy lapsiin arkipäiväisissä kohtaamisissa, joten aikuisen tulee tarkkailla omaa käyttäytymistään kaiken aikaa. Hyvässä kasvatusyhteisössä toiminta perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen lasten ja aikuisten välillä. Turvallinen läsnäolon ja vastavuoroisuuden ilmapiiri syntyy, kun lapsi saa aikuiselta vastakaikua ja hyväksyntää omille tunteilleen. Tällaisessa ilmapiirissä lasten vertaissuhteet voivat syntyä. Oleellista on myös hoitajan kyky aistia lapsen tuen tarve ja milloin on annettava tila ja vastuu lapselle itselleen. (Alila & Parrila, 2011, 163.)

Tunteiden sisäistämisessä toisen esimerkki, aikuisen kyky näyttää ja ottaa vastaan erilaisia tunteita, on avainasemassa. Lapsi oppii nimeämään eri tunnetiloja ja harjaantuu käyttämään niitä oikeissa yhteyksissä. Pakottaminen ei kuitenkaan onnistu. Pienten lasten osallisuuteen liittyy omien oikeuksien ja mahdollisuuksien tiedostaminen ja harjoittelu. Oman vuoron odottaminen, lelujen jakaminen, kaverin kuunteleminen jne. ovat taitoja, joita lapsi opettelee aikuisen avulla ja tukemana. Näiden taitojen opetteleminen ei sisälly opetussuunnitelmiin, vaan näitä taitoja opetellaan yleensä arjen toiminnoissa muun toiminnan ohessa. Tiedot rutinoituneet päiväkotien säännöt tulisivatkin arvioida uudelleen ja lapsien tulisi saada olla osallisena vuorovaikutukseen ja ymmärtää toisten reaktioita tapahtumiin. Lapsille omien asioiden hoitamisessa osallisena oleminen tarjoaa mahdollisuuden tulla kuulluksi ja antaa kokemuksen siitä, että omat mielipiteet ovat tärkeitä ja niitä arvostetaan. Tällainen toiminta vaatii työyhteisöltä enemmän vaivannäköä, mutta onnistuessaan antaa lapselle onnistumisen tunteita. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 74.)

#### 4.1 Kasvattajan itsetuntemus ja ammatillisuus

Kasvattajan tulisi arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa kasvatusalan ammattilaisena suhteessa lapsiin ja yhteistyökumppaneihin. Kasvattajan toiminnan ilmeneminen lasten, työtovereiden ja vanhempien välillä tulisi olla aina ammattieettisesti kestävä ja arvomaailmaltaan ihmisarvoa kunnioittavaa. Kasvattajilla tulisi olla yhtenäinen kasvatuspäämäärä lapsen kasvun ja kehityksen edistäjänä koulutustaustasta riippumatta.

Kasvattajan tärkein työväline ja arvioinnin kohde on hän itse; millainen ihminen kasvattaja on, millaisia ajatuksia, asenteita, tunteita ja ammatillisia kykyjä hänellä on. Lapsi aistii herkästi sellaista, mikä ei välttämättä näy toiselle aikuiselle tai ei aina ole tiedossa hoitajalle itselleen. Jokainen kasvattaja on erilainen yksilö ominaisuuksineen, vahvuuksineen ja puutteineen. Lasten kanssa tehtävässä työssä kasvattajan persoonallisuus on merkittävä tekijä. Hänen tulee tuntee omat vuorovaikutustaitonsa, jotta hän kykenee arvioimaan lapsen vuorovaikutustaitoja rakentavasti. Omalla toimintatavalla on erittäin suuri vaikutus lapsen myönteiseen ja kielteiseen käyttäytymiseen ryhmässä. Kasvattajan oma rauhallisuus, keskittyminen lapsiin ja hyvä vuorovaikutus ovat edellytyksiä luoda turvallinen ilmapiiri lapsiryhmään. Vastaavasti kasvattajan levottomuus ja oma puheliaisuus sekä kovalla äänellä puhuminen lisäävät lasten levottomuutta ja lasten äänen käyttöä. (Sinkkonen ja Pihlaja 1999, 147; Koivunen 2009, 122.)

Ammatillisuus varhaiskasvatuksessa on melko jäsentymätön alue. Tämä johtuu osittain siitä, että varhaiskasvatusympäristö on ollut monen ammattiryhmän yhteinen työkenttä. Toisinaan työkenttä on ollut riitaisa eri ammattiryhmien taistellessa oman ammatti-identiteetin säilymisen puolesta. Näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta on laajentanut työssä tarvittavaa osaamista. Painopiste tulisivatkin siirtää työssä toimivien yksilöiden

osaamiseen, sen sijaan, että eroteltaisiin varhaiskasvatustyössä toimivien kasvattajien työtehtäviä koulutuksen pohjalta. (Virolainen 2006, 214.)

Virolaisen (2006, 214–215) mukaan ammatillisuudesta muodostuu helposti näkemys, josta on vaikea tulkita tarkoitetaanko sillä yksilöllistä ilmiötä vai yhteiskunnan ja ympäristön vaikutuksille alttiina olevaa prosessia. Viime vuosina on painotettu ammatillisen kasvun ja kehittymisen muuttuvaa, dynaamista luonnetta, joka tarkoittaa yksilön kasvun ja kehityksen prosessimaista etenemistä. Yksilön kokemus omasta ammatillisuudesta kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja myös vuoropuhelussa oman sisäisen ajattelun kautta. Varhaiskasvatuksessa ammatillisuus voidaan määritellä ajattelun, tunteiden ja mielikuvien kautta piirtyneenä kuvana omasta työstä. Näihin kuviin ovat vaikuttaneet koulutus ja työkokemus. Ammatillinen identiteetti on subjektiivinen kokemus, joka muotoutuu työn tekemisestä, kouluttautumisesta ja ympäristön palautteesta.

Varhaiskasvatuksen laadun ydin muodostuu kasvatusprosessissa, ja sen toteutumista säätelevät tietyt reunaehdot. Prosessi kokonaisuudessaan vaikuttaa siihen, miten päivähoito vaikuttaa lapseen ja hänen perheeseensä ja vastavuoroisesti niin, miten perhe pyrkii vaikuttamaan päivähoidon laatuun. Päivähoito on vastuussa laadun toteuttamisesta, mutta myös vanhemmilla ja lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa laadun toteutumiseen. Laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia niin, että vaikutuksen edellytyksenä on laadukas prosessi. Prosessi ohjautuu välillisesti vaikuttavista tekijöistä ja on erilaisten puitetekijöiden säätelemää. Käytännössä tämä tarkoittaa, että myönteinen kokemus lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta ja vanhempien tyytyväisyys ovat riippuvaisia siitä, millainen yhteistyö vanhemmilla ja kasvattajilla on. Tärkeää on myös johtajan ohjaava toiminta ja henkilökunnan ammatillisuus vanhempien kanssa käytävässä yhteistyössä. (Virolainen 2006, 113–114.)

Ammattiin valmistava koulutus antaa pätevyyden ja mahdollisuuden toimia työssä, mutta se ei riitä ainoaksi asiaksi työssä toimimisessa. Kasvattajalla tulisi olla ammatillinen työote ja suhtautuminen asioihin, jolloin hän kykenee erottamaan työhön liittyvät haasteet osana ammattia ja työntekoa eikä suhtaudu niihin henkilökohtaisella tasolla. Empatia on tärkeä työkalu myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Siinä voi kuitenkin piillä vaara, jos työntekijä ylisamaistuu toisen asemaan, murehtii toisen huolia kaiken aikaa ja kuluttaa voimansa loppuun. Empatia voidaankin jakaa kahteen erilaiseen empatiaan, kognitiiviseen ja emotionaaliseen empatiaan. Kognitiivista empatiaa soveltava kasvattaja pystyy tietoisesti asettumaan toisen asemaan ja suhtautumaan tämän ongelmiin ammatillisesti. Emotionaalisessa empatiassa kasvattaja reagoi toisen tunteisiin ilman pohdintaa ja ammatillista suhtautumista ja ottaa näin kannettavakseen osan toisen ongelmasta. Kognitiivisen ja emotionaalisen empatian eron ymmärtäminen ja niiden soveltaminen käytännössä on avainasemassa perheiden ja verkoston kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Koivunen 2009, 35–36, 129.)

Virolainen (2006, 116–117) jatkaa, että laadukkaan päivähoidon lähtökohtana voidaan pitää sitä, miten eri toimijat ymmärtävät oman perustehtävänsä. Päivähoidon kasvattajat ovat avainasemassa laadun toteuttamisessa ja laadullinen varhaiskasvatus tulisi nähdä prosessina, jossa päivähoidon työntekijät pyrkivät ymmärtämään työnsä tärkeimmän tehtävän. Prosessissa työntekijälle syntyy halu arvioida omaa toimintaansa, ja tiimissä yritetään löytää yhteisymmärrys sen suhteen missä mennään, mikä on arvokasta ja miten tavoitteet voidaan saavuttaa. Laadullista päivähoitoa toteutettaessa perustehtävän ymmärtäminen, oman toiminnan arviointi ja yhteisymmärrys ovat konkreettisen toiminnan lähtökohtia. Oleellista on halu toimia yhdessä lapsen parhaaksi.

## 4.2 Omien asenteiden ja tunteiden tunnistaminen

Lasten kykyyn aistia vuorovaikutustilanteissa nonverbaalista viestintää ja tunneilmapiiriä on kiistatonta. Kasvattajan tulisi reflektoida omaa toimintaa suhteessa lapsiin. Toiminnan tulisi olla tasapuolista ja objektiivista kaikkia lapsia kohtaan. Mikäli kasvattaja havaitsee omassa asennoitumisessa ja tavassaan toimia haasteita, tulisi hänen työstää ja haastaa itsensä muutokseen ja kehittää itseään.

Havaintojen teko on osa arkipäiväistä elämää. Ihmiset tekevät jatkuvasti havaintoja toisista ihmisistä, erilaisista asioista ja ilmiöistä. Päiväkodissa kasvattaja kiinnittää huomiota erilaisiin tekijöihin havainnoidessaan lasta ja katsoo asioita eri näkökulmista. Havaintoihin vaikuttaa myös kasvattajan aikaisempi tietämys lapsesta tai asiasta. Ammatillisessa havainnoinnissa on kuitenkin tärkeää pysyä neutraalina ja pystyä perustelemaan tekemänsä tulkinnat ammatillisella tiedolla. Lapsesta ja hänen toiminnastaan tehtävien tulkintojen tulee olla totuudenmukaisia, joihin omat tunteet eivät ole sekoittuneet. Kasvattajan omilla asenteilla on erittäin suuri merkitys vuorovaikutuksen laadulle ja sille, millaisena kasvattaja näkee lapsen. Syvällinen tutustuminen lapseen yksilönä vaikuttaa tunteisiin, joita lapsi kasvattajassa herättää. Tunteitaan ja asenteitaan arvioimalla voi kielteiset asenteet kyetä muuttamaan myönteisiksi. Muutos vaikuttaa kasvattajan käyttäytymiseen ja hänen tapaansa toimia lapsen kanssa. (Koivunen 2009, 124.)

Toimintaa tulisi arvioida päivittäin. Henkilökunnan päivittäiset keskustelut ja ajatusten vaihdot päivän tapahtumista ja tilanteista antavat pohjaa arvioinnille toiminnan onnistumisesta. Jokaisella ryhmällä tulisi olla aikaa kokoontua tiimipalaveriin, jossa kyseisen ryhmän kasvattajat yhdessä suunnittelevat tulevaa ja arvioivat mennyttä sekä miettivät tarvittaessa toimintaympäristön toimivuutta. Toiminnan arviointi perustuu varhaiskasvatuksen arvoihin ja yhdessä sovittuihin tavoitteisiin ja käytäntöihin, joihin jokaisen ryhmän jäsenen tulee sitoutua.



Aikuisen persoonallinen kasvatusote ja suhtautuminen lapsiin ovat tärkeämpiä kuin kasvatuksen sisältöalueet tai huolellisestikaan suunnitellut ohjelmat. Mitkään pedagogiset perusteet eivät puolla suuria ryhmiä, vaan ne on todettu lapselle stressaaviksi jo pelkästään sosiaalisten suhteiden määrän vuoksi, eivätkä ne takaa aitoa yhteyttä toiseen ihmiseen. Myös aikuisen jaksaminen suurissa ryhmissä on koetuksella. Joka tapauksessa tulee muistaa, että vertaisryhmä on leikki-ikäiselle lapselle tärkeä. Joku lapsi saattaa tuntea olonsa yksinäiseksi ryhmässäkin. Aikuiset unohtavat usein sen, että lapset tarvitsevat toisiaan, nauttivat yhdessä olosta ja yhteisistä leikeistä. Lapsi kaipaa vierelleen turvallista aikuista tai ikäistään leikkikaveria. Hän haluaa olla hyväksytty toisten silmissä. (Huttunen & Niiranen 1989, 26–29.)

Pohja myönteiselle vuorovaikutukselle luodaan luonnollisissa tilanteissa, jotka ovat lapsille ja aikuisille mieleisiä. Myös aikuisen oma innostus toimintaan on tärkeä. Se kertoo lapsille, että heitä arvostetaan omana itsenään, ei pelkästään toivotunlaisen käyttäytymisen takia. Yhdessä tekeminen ja olominen lapsen kanssa vahvistavat aikuisen ja lapsen suhdetta. Se myös tukee aikuisen kasvua kasvattajana. (Alila & Parrila 2011, 222–223.)

#### 4.3 Lapsen tunteiden tunnistaminen

Päiväkodissa kasvattaja välittää lapsille omalla esimerkillään ja suhtautumistavallaan arvoja, asenteita ja tapaa toimia eri tilanteissa. Kasvattajan tulisi pystyä tunnistamaan ja vastaamaan lapsen tunteisiin ja tarpeisiin herkästi ja empaattisesti. Kasvattajan empaattinen lähestymistapa tukee myös lapsen empatiataidon kehittämisessä. Lapsi kokee konkreettisesti, että hänen tunteisiinsa vastataan ja että kasvattaja pystyy ymmärtämään miltä lapsesta tuntuu.

Kasvattajan on tärkeä tunnistaa lapsen tunteita myös siksi, että hän voi sanoittaa pienille lapsille heidän tunteitansa silloin, kun lapsella itsellä ei vielä siihen ole valmiuksia. Sanoittamalla tunteita lapsi oppii myöhemmin itse tunnistamaan ja kertomaan omista tunteista ja myös tunnistamaan toisten tunteita.

Empatia on kasvattajan keino tukea lapsen tunne-elämää. Empatia tarkoittaa toisen asemaan eläytymistä, mutta sen osoittaminen lapselle ei ole aina helppoa, koska lapsi ei pysty ilmaisemaan tarkasti, mikä häntä suututtaa tai huolestuttaa. Kasvattaja voi reagoida lapsen itkuun ja voimakkaisiin mielenilmauksiin monin eri tavoin. Kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa lapsen pahan olon syy ja toimia lapsen kanssa. Empatian osoittaminen on kokonaisvaltaista eläytymistä lapsen tilanteeseen. (Koivunen 2009, 33–34.)

#### 4.4 Oman toiminnan reflektointi

Kasvattajan tulee reflektoida omaa toimintansa ja haastaa itsensä tarvittaessa muutokseen. Kasvattajan tulee tiedostaa toiminnassa olevia kehittämistarpeita ja tehdä asialle konkreettisesti jotain. Ilman refleктоivaa työtettä kasvattaja ei kehity työssään ja hän ei havaitse omassa toiminnassaan olevia epäkohtia.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö muodostaa moniammatillisen kasvattajayhteisön, jonka toiminta pohjautuu suomalaisen yhteiskunnan määrittelemissä asiakirjoissa oleviin ja yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. On tärkeää tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Oman työn pohtiminen ja arviointi auttavat kasvattajaa toimimaan tietoisesti eettisesti ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

Henkilöstön tulee arvioida jatkuvasti omaa työtään ja toimintaansa. Arviointi auttaa henkilöstöä kehittymään omassa työssään ja jämähtäminen vanhoihin rutineihin estyy. Yksikön johtaja vastaa toiminnan arvioinnin toteutumisesta omassa yksikössään ja myös henkilöstönsä koulutus- ja kehittämistarpeista. Henkilökohtaiset kehityskeskustelut johtajan ja henkilökunnan välillä käydään vuosittain ja niissä arvioidaan työntekijän osaamista ja kehittämistarpeita. Työntekijällä on keskusteluissa mahdollisuus antaa palautetta myös esimiehelleen hänen toiminnastaan ja kehitystarpeistaan.

Päiväkodin työntekijän rooliin varhaiskasvatuksen ammattilaisena kuuluu myös lapsen hyvinvoinnin ja edun puolustaminen. Henkilöstön tulee arvioida ja kehittää omaa toimintaansa sekä tuoda oma asiantuntemuksensa esiin. Aikuinen välittää omalla käyttäytymisellään perussuhtautumistaan elämään ja lapsi imee oppinsa mallista. Jokaisella on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti ja kunnioittaen. Jokainen lapsi on arvokas omana itsenään. Lapsi tarvitsee aikuista ja hän haluaa tuulla kuulluksi ja huomatuksi. Lapsen kuunteleminen ja mielipiteiden huomioiminen antaa lapselle kokemuksen mahdollisuudesta vaikuttaa omaan elämäänsä. Erityisen tärkeää lapselle on se, että hänen ehdotuksensa vaikuttavat toimintaan. Tämä kokemus tuo lapselle tunteen siitä, että hän voi aktiivisesti vaikuttaa omaan elämäänsä ja elinympäristöönsä. Ohjenuorana tulisikin olla kaikkien lasten tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu. (Koivunen 2009, 31–32.)

Seuraavaksi tarkastellaan Piaget'n ja Vygotskyn teoriaa ihmisen ja ympäristön suhteesta ja niiden vuorovaikutuksesta. Vygotsky eritteli kehityksen sosiaalista luonnetta ja Piaget painotti yksilön ja ympäristön kehityksellistä vuorovaikutusta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 100.)

#### 4.5 Piaget'n kognitiivinen teoria

Kehityspsykologi Jean Piaget (1896–1980) mukaan sekä biologiset että ympäristötekijät ovat tärkeitä lapsen kehittymiselle. Lapsen käyttäytymisen ja ajattelun muutokset perustuvat Piaget'n mukaan oppimiseen ja kehitykseen. Taustalla on ympäristöön sopeutuminen ja kokemuksien jäsentäminen ulkoisten ja sisäisten toimintojen avulla. Kokemuksen seurauksena tapahtuvat käyttäytymisen ja ajattelun muutokset. Piaget'n mukaan lapsi oppii tuolloin esimerkiksi ymmärtämään syyn ja seurauksen. (Ojala 1993, 50–51.)

Piaget'n mukaan lapsen henkisen kehityksen perustekijöitä ovat kypsyminen, kokemus ja harjoittelu, sosiaalinen vuorovaikutus ja tasapainottamisprosessi. Lapsi ei opi eikä kehity ilman kokemusta ja harjoittelua. Edellytyksenä lapsen henkiselle kehitykselle on sosiaalinen vuorovaikutus, missä lapsen aktiivisuus on keskeinen. (Ojala 1993, 53.)

Piaget on nimennyt lapsen ikävuosina 2–6 uutta kehitysvaihetta esioperatiiviseksi. Tällöin lapsi kehittyy aistivasta esikielellisestä pienokaisesta aktiiviseksi ja itsenäiseksi, pystyen samalla tekemään eron itsensä ja ympäristön välillä. Lapsen minäkeskeisyys vähenee tuolloin ja sosiaalisen ajattelun perusrakenteet kehittyvät. Esioperatiivisen kauden edetessä itsekeskeisyys vähitellen häviää ja lapsi pystyy tuolloin tajuamaan, että joku voi ajatella eri tavoin kuin hän itse. (Ojala 1993, 59–62.)

Piaget'n mukaan lapsen moraalisisä päätelyssä on kyse oikean ja väärän, hyvän ja pahan välisen eron tekemisen kyvystä. Piaget tarkastelee lapsen moraalisen kehittymistä havainnoimalla miten lapsi tekee moraalisia päätelmiä ja arviointeja kehittymisensä eri vaiheissa. (Ojala 1993, 68.)

#### 4.6 Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana

Lev Vygotsky (1896–1934) on Piaget'n ohella vuosisatamme alkupuolen teoreetikko, jonka vaikutus näkyy yhä edelleen oppimiskäsityksissä. Vygotskyn keskeisimmät teoreettiset ajatukset liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeiseen merkitykseen oppimisesta. Kielen ja ajattelun välinen yhteys on myös merkityksellinen. Kieli on väline, jonka kautta kulttuuriperinne siirtyy kehittyvälle yksilölle. Kielen merkitys kehitykselle ja oppimiselle on ilmeinen lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa. (Lehtinen ym. 2007, 113.)

Vygotsky kehitti teoreettisen ajatuksen sisäistämisen prosessista. Tämän mukaan psykologiset prosessit esiintyvät ensin aikuisen ja lapsen välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siirtyvät sen jälkeen yksilön sisäiseksi psykologiseksi ominaisuudeksi. Tätä sisäistämisen prosessi Vygotsky piti keskeisenä kehityksen mekanismina. (Lehtinen ym. 2007, 116.)

Vyotskin teoriassa keskeistä oppimisessa on lähikehityksen vyöhyke, missä aikuisen tai kokeneemman lapsen ohjauksella saavutetaan oppimisen taso. Oikeaan aikaan annetun ohjauksen avulla oppilas osaa tehdä huomenna sen itse minkä tänään on tehnyt aikuisen avulla.

## 5 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Astikainen ja Tikka (2011) pohtivat opinnäytetyössään tunne- ja sosiaalisten taitojen opetuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa päivähoidossa sekä kotona. Tutkimus osoitti, että sekä vanhemmat, että työntekijät kokivat tunne- ja sosiaalisten taitojen opetuksen päiväkodissa tärkeäksi esikouluvuotena.

Hyvärinen ja Sankala (2010) tutkivat opinnäytetyössään lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla oululaisen päiväkodin lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen arjessa lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa aikuisen aktiivisella roolilla oli merkitystä. Tämä ilmeni leikin järjestämisenä, aikuisten osallistumisessa ja vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukemisena. Tutkimuksessa ilmeni myös pysyvien aikuissuhteiden tärkeys ja merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, sekä pienryhmätoiminta.

Kinnunen ja Latva-Kyyny (2009) ovat tutkineet opinnäytetyössään tunnekasvatusta päiväkodissa. Kohderyhmänä oli lahtelaisen päiväkodin 5-vuotiaista lapsista koottu pienryhmä. Lasten kanssa oli tarkoituksena käsitellä erilaisia tunteita tarinoiden, leikkien sekä kuvallisen ilmaisun avulla. Tavoitteena oli lisätä lasten tunnetietämystä ja myös uusien ideoiden tarjoaminen kasvattajille tunnekasvatuksen toteuttamiseen päiväkodissa.

Opinnäytetyössään myös Honkamäki ja Hämäläinen (2010) ovat tutkineet tunnetaitojen kehittämisen mahdollisuutta päiväkodissa. Heidän työnsä tarkoituksena oli luoda päiväkotiin menetelmiä, joilla lapsen tunnetaitoja voidaan tukea ja samalla lisätä kasvattajien tietämystä tunnekasvatuksen mahdollisuuksista. Honkamäki ja Hämäläinen toteavat, että tunteet kulkevat mukamme läpi koko elämän ja niiden käsittelyn ja tiedostamisen tärkeyttä ei voida koskaan liikaa painottaa.

Varsinaisia tutkimuksia empatiataidon tukemisesta päiväkodissa oli hankala löytää. Tämän opinnäytetyön ainoaksi varsinaisesti empatiaa käsitteleväksi työksi valittiin Siltalan (2008) opinnäytetyö, jossa selvitettiin evankelisluterilaisen kirkon lapsi- ja perhetyön empatiakasvatusta eri näkökulmista. Työssä oli tutkimuksen aineistona käytetty empatia-käsitteeseen liittyvän teorian lisäksi kirkon lapsi- ja perhetyön työntekijöiden haastatteluja. Tutkimuksessa todettiin käytännön olevan tärkeämpää kuin varsinaisten hyvien tietojen ja taitojen. Vaikka henkilöllä olisi koulutus ja tieto, ovat hänen omat kokemuksensa ja persoonansa ratkaisevasti vaikuttavampia. Se, millä tavalla lasten kanssa toimitaan, on avainasemassa empatiataitojen tukemisessa. Siltala piti-

kin tärkeänä, että jokainen lasten kanssa työskentelevä tiedostaisi omia asenteitaan, toimintatapojaan ja tavoitteitaan.

## 6 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimustehtävänä oli selvittää millaisia näkemyksiä kasvattajilla on empatiakasvatuksesta päiväkotikontekstissa. Tällä haluttiin kartoittaa kasvattajien tietämystä ja asennetta empatiataidon tukemisen tärkeydestä.

Tutkimuskysymykset olivat :

1. Minkälaisia hyviä empatiakasvatuksen käytäntöjä 3–6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä on?
2. Miten kehittäisit empatiakasvatuksen toimintaa 3–6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä?

Ensimmäisellä kysymyksellä selvitettiin varhaiskasvattajien hyviksi kokemia empatiakasvatuksen käytäntöjä. Samalla yritettiin selvittää mitä käytäntöjä kasvattajat toteuttavat. Toisella kysymyksellä kartoitettiin kasvattajien empatiakasvatuksen kehittämistarpeita. Kysymyksellä myös heräteltiin kasvattajia pohtimaan empatiakasvatuksen konkreettista kehittämistä päiväkotikontekstissa.

## 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Aineistoa kerättiin päiväkodista ja sen eri ryhmistä. Kysely suunnattiin päiväkodin kasvattajille, jotka toimivat 3–6-vuotiaiden kanssa. Tutkittavia ei valikoitu erityisen toimenkuvan tai ammattinimikkeen perusteella, vaan kaikille varhaiskasvattajille annettiin mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen ja aineistoon vastattiin anonyymisti.

Aineiston kerääminen toteutettiin avoimina kysymyksinä. Avoimien kysymyksien tavoitteena oli antaa tutkittaville mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan vapaammin kuin strukturoidussa lomakekyselyssä. Lomakekyselyiden vahvuutena oli myös tavoittaa samalla kertaa paljon tutkittavia.

Lomakekyselyn tueksi tutkimukseen lisättiin myös tarkentavia kysymyksiä, koska aineistoa analysoitaessa ilmeni tarve tarkentaviin kysymyksiin tutkimuksen luotettavuuden ja aineiston syventämisen vuoksi. Tarkentavien kysymysten perusideana oli se, että tutkittaville annettiin mahdollisuus vastata vapaasti strukturoituihin kysymyksiin ja samalla mahdollistettiin aiheen pohdiskeluun uudelleen. Tarkentavat kysymykset jaettiin seitsemälle kasvattajalle. Kasvattajat toimivat kaikki eri ryhmissä.

## 7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, koska laadullinen tutkimus antoi mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen toteutukseen ja suunnitteluun. Laadullinen tutkimus antoi myös työkalut kuvata päiväkodin arjen todellisuutta empatiataitojen tukemisessa kasvattajien näkökulmasta.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja yrittää paljastaa todellisuuden moninaisuuden. Tämä tarkoittaa sitä, että laadullisessa tutkimuksessa ihmistä suositetaan tiedon keruun instrumenttina. Aineistoa hankitaan ihmisiltä heille todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on ymmärtää tutkittavien näkemyksiä ja näkökulmia sekä saada heidän äänensä kuuluville. Tavallisempia aineistonkeruumenetelmiä ovat teemahaastattelu, havainnointi ja ryhmähaastattelut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152, 155.)

Yksinkertaisuudessaan laadullinen tutkimus on aineiston ja analyysin muodon kuvausta. Aineisto pelkistetyimmillään on aineistoa, joka on ilmiösiltään tekstiä. Teksti on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Aineiston lukutapoja voidaan soveltaa eri käyttötarkoitusten mukaisesti. Parhaimmillaan tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden eli aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen. (Eskola & Suoranta 2008, 13–18)

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, eikä sitä ole helppoa pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimuksessa keskitytään hyvin usein varsin pieneen määrään tapauksia, jotka pyritään analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteena olevia ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta. Laadullisella tutkimuksella tarkastellaan aina laatua, ei määrää. Harkinnanvaraisessa otannassa on tutkijalla oltava kykyä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 2008, 13–18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 150.)

Tutkimuslähteenä käytettiin avoimia kysymyksiä, joilla saatiin luotettavaa ja omakohtaista tietoa kasvattajien ajatuksista ja toimintatavoista empatiakasvatuksessa. Avoimet kysymykset antoivat vastaajalle mahdollisuuden tulla kuulukuksi mahdollisimman henkilökohtaisesti, koska kyselyt voitiin toteuttaa anonyymisti. Avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista omin sanoin näkemyksensä, eikä kyselyssä ehdoteta valmiita vastauksia. Avoimilla kysymyksillä voidaan kartoittaa vastaajien tietämystä aiheesta ja osoittaa mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. Samoin voidaan osoittaa vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 1997, 188.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkimuskenttään perehtyminen intensiivisesti. Laadullisen tutkimuksen keskeinen ajatus on kohderyhmän ajattelun ja näkökulmien tavoittelu ja tutkijaa kiinnostaa yksilöiden eri ilmiöille antamat merkitykset sekä sosiaalisen todellisuuden esille tuominen. Laadullista tutkimusta voidaan pitää samalla myös tutkijan omana oppimisprosessina, joka kasvattaa tutkijan tietämystä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä asioista. (Kiviniemi 2001, 74–75.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen. Tutkijalla on tietynlainen vapaus toiminnassaan ja se luo mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa melko paljon tutkimuksellista mielikuvitusta, esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. (Eskola & Suoranta 2008, 20.)

Kiviniemen (2001, 68–70) mukaan laadullista tutkimusta luonnehtii prosessinomaisuus. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineen ollessa inhimillinen eli tutkija itse, voivat tutkijan tutkimussuunnitelmaan ja kerättyyn aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat muuttua ja kehittyä vähitellen tutkijan mielessä matkan varrella. Tutkimuksen eri elementtien, kuten tutkimustehtävän, aineistonkeruun ja teorianmuodostuksen, limittyminen toisiinsa korostuu ja muotoutuu tutkimusprosessin aikana. Laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatii jatkuvaa päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua. Tutkija tekee ratkaisuja ja täsmentää tutkimuksen suuntaa koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuksen edetessä tutkija löytää usein uusia aiheeseen liittyviä mielenkiintoisia asioita tutkittavakseen. Tutkijan on tutkimuksen kuluessa tärkeää löytää ne johtavat ideat, joiden pohjalta hän tekee tutkimuksellisia ratkaisuja. Hajanaisuuden riski ilmenee silloin, kun tutkimukseen halutaan sisällyttää runsaasti erilaista aineistoa. Laadullisessa tutkimuksella aiheen rajaamisella on erittäin tärkeä rooli, sillä kokonaisuuden tulisi olla mielekäs, ehyt ja selkeä. Kaikkea tutkimuksessa kerättyä aineistoa ei kannata yrittää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. Rajaamalla tutkimustehtävää saadaan esille tutkijan aineistosta esiin ydin, jonka tutkija haluaa tulkintansa avulla nostaa tarkastelun kohteeksi ja keskipisteeksi. (Kiviniemi 2001, 71–72.)

Tutkimuksen haasteena oli teorian rajaaminen olennaiseen. Tutkimuksen edetessä teoriaosuus syveni ja laajeni ja samalla aineiston rajaaminen tuli ajan-kohtaiseksi. Mielenkiintoista aineistoa tuli matkan varrella paljon ja inspiroivan aineiston karsiminen oli haastavaa. Tutkimukseen pyrittiin rajaamaan tutkimuksen kannalta oleellinen teoria ja kiinnostava, mutta epärelevantti aineisto jätettiin pois. Teoria auttoi tutkimuksessa tulkintojen tekemisessä ja havaintojen reflektoinnissa teoriaan.

Eskola ja Suoranta (2008, 83) pohtivat kirjassa Johdatus laadulliseen tutkimukseen kvalitatiivisen tutkimuksen toteutusmahdollisuuksia. Eskolan ja Suorannan mukaan teoria voi toimia välineenä, jonka avulla kerätystä aineistosta pystyy rakentamaan tulkintoja ja esittämään ne tieteellisessä muodossa

tai teoria voi olla myös päämäärä ja yksittäisistä havainnoista edetään yleiseen. Tutkimuksessa on myös mahdollista toteuttaa kumpaakin käsitystä teorian luonteesta eli teoriasta päämääränä ja teoriasta välineenä.

Laadullisen tutkimuksen syventämiseksi tutkimuksen apuna käytettiin triangulaatiota. Tarkentavilla kysymyksillä pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiota käytetään usein apuna, kun alkuperäinen tutkimus on jäänyt osittain hataraksi ja pintapuoliseksi tai analysoitavaa aineistoa on tullut vähän.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, teorioiden, tietolähteiden, tutkijoiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimukseen. Yhdistettäessä useita menetelmiä ja lähestymistapoja on kyseessä moni näkökulmaisuus tai paradigmasuus. Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Aineistotriangulaatiossa käytetään useita eri aineistoja esimerkiksi haastatteluja, tilastoja ja uusia aineistoja, kun yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei tavoiteta riittävän kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta. (Tuomi & Sarajärvi. 2009, 142–145.)

## 7.2 Aineiston analyysimenetelmät

Opinnäytetyön aineistonanalyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän avulla. Avoimista kysymyksistä saadusta aineistosta etsittiin tutkimustehtävän kannalta merkittävimmät ilmaukset ja ne dokumentoitiin. Samalla tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat rajattiin pois. Seuraavaksi tutkimuskysymysten alle koottiin niihin liittyvät lomakyselyn teemat. Kasvattajien vastaukset teemoiteltiin niin, että luokat muodostuivat tutkimuskysymyksistä. Aineiston järjestämisen jälkeen tutkimustulokset koottiin ja kirjoitettiin johtopäätökset.

Kvalitatiivisen aineiston analyysissä on monia tapoja eikä mitään yleistä analyysimenetelmää ole, mutta perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysiä, joka on tieteellinen metodi ja sillä voidaan analysoida kaikkea kirjoitettuun muotoon saatettua dokumenttia. Sisällönanalyysillä muodostetaan referoitu kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, joka kytkee tulokset laajempaan kontekstiin ja muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108–110)

Aineistolähtöisessä laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi Tuomen ja Sarajärven (2009, 103, 108–110) mukaan etenee komivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään ja aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Redusointia ohjaa tutkimustehtävä ja analysoitavana informaationa ovat kasvattajien antamat vastaukset avoimiin kysymyksiin. Pelkistämällä informaatio pilkotaan tai tiivistetään osiin. Sisällönanalyysissä ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Määrittämistä ohjaa ai-



na tutkimustehtävä, ja tässä se oli kasvattajien näkemys empatiataidon tukemisesta päiväkodissa.

Toisena vaiheena aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi. Aineisto tiivistyy ryhmittelyssä yksittäisten tekijöiden sisällyttyä yleisimpiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110.)

Lopuksi, analyysin kolmannessa vaiheessa on teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston sisällöstä kirjoitetaan oma tulkinta, johon yhdistetään omat ajatukset ja johtopäätökset alkuperäisaineistoon. Esille tuodaan myös kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.)

Kyselyyn vastaukset tyypitellään laadullisiin luokkiin. Kysymyksille löytyy perustelu tutkimuksen viitekehyksestä, kirjoittavat Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75). Kyselylomakkeiden vastaukset päiväkodin henkilökunnalta käsiteltiin niin, että vastausten perusteella aineistoa tyypiteltiin eri ryhmiin. Vastaukset tiivistettiin ja saatua aineistoa vertailtiin. Vastausten perusteella tarkasteltiin kasvattajien näkemyksiä empatiataidon tukemiselle 3–6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä. Vastauksista kiinnitettiin huomiota erityisesti kasvattajien empatiataidon kehittämistarpeisiin sekä kasvattajien hyviksi kokemiin käytänteisiin.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009, 112–113) yhdistellään käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Yleiskäsitteiden avulla muodostetaan kuvaus tutkimuskohteesta. Uutta teoriaa muodostettaessa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon. Johtopäätöksiä tehtäessä pyritään ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Opinnäytetyössä pyrittiin analysoimaan tutkittavien vastauksia objektiivisesti ja ilman ennakoasenteita ja käsityksiä. Tutkimuksen aihe oli hyvin lähellä tutkijoiden kokemusmaailmaa. Työskentely päiväkodissa parinkymmenen vuoden kokemuksella antanee jokseenkin objektiivisen näkökulman tarkastella tutkimuskysymystä juuri aihealueen tuttuuden myötä.

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja se, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

Tutkimus suoritettiin niin, että tutkittaville jaettiin henkilökohtaisesti kyselylomake, joka palautettiin suljetussa kirjekuoressa laatikkoon. Näin varmistettiin tutkittavien anonymiteetti koko prosessin aikana. Tutkimusmateriaalia pyrittiin analysoimaan ilman ennako-olettamuksia. Tuttuun aihealueeseen etäisyyden ottaminen ja tutkijoiden omien käsitysten totaalinen poissulkeminen loi haasteita.

Tutkimus suoritettiin anonymisti, joten vastaukset kuvastivat tutkittavien realistisia ajatuksia. Tutkimustuloksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa anonymiteetti negatiivisesti niin, että tutkittavat eivät sitoutuneet vastaamaan ja pohtimaan huolella annettuihin kysymyksiin. Suurin osa vastauksista oli lyhyitä ja ytimekkäitä, joka osaltaan viitanee ajankäytön rajallisuuteen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Tutkimuskysymyksiin vastaamiseen ei määritelty erikseen aikaa tai paikkaa, vaan se oli jokaisen tutkittavan itse määriteltävissä.

Kysymykset aineiston keruuseen oli pyritty tekemään selkeiksi ja lyhyiksi, jotta tulkinnanvaraa ja väärinymmärrystä vältettäisiin. Vastausten perusteella aineiston keruumenetelmänä olisi voinut käyttää avointenkysymysten lisänä monivalintakysymyksiä, jolloin vastausprosentti olisi saattanut olla korkeampi. Joillekin tutkittaville ajatusten pukeminen sanoiksi saattoi olla vaikeaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikista vaiheista ja toteuttamisesta. Laadullisessa aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen ja niiden perustelut. Tulosten tulkinnassa vaaditaan tutkijalta kykyä punnita vastauksia ja saattaa niitä myös teoreettisen tarkastelun tasolle. Tutkijan tulisi perustella mihin tulkintojen päätelmät perustuvat. (Hirsjärvi ym. 2001, 214–215.)

Tutkimuksen arviointiin liittyy myös validius eli pätevyys. Tällä tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Nämä eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Kyselylomakkeen kysymyksiin saatetaan vastata niin, että vastaajat ovat käsittäneet kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut. Mikäli tutkija käsittelee saatuja tuloksia alkuperäisen oman ajattelumallinsa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää tosina ja pätevinä. (Hirsjärvi ym. 2001, 213–214.)

Tutkimuksessa pyritään aina välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ja apuna voidaan käyttää erilaisia mittausta- ja tutkimustapoja. Tutkimuksessa reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Tämä tarkoittaa siis tutkimuksen tai mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2001, 213.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisättiin triangulaatiolla. Avoimien kyselyiden analysointivaiheessa tutkimuksen luotettavuutta parannettiin suorittamalla tarkentavat kysymykset. Vastaajat valikoituivat samasta päiväkodista, missä suoritettiin lomakehaastattelu.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös se, että tutkimus tehtiin kahden tutkijan yhteistyönä. Tutkijat pystyivät tutkimuksen kaikissa vaiheissa reflektoimaan tutkimusta ja sen toteutusta toiseen tutkijaan ja hänen näkemykseen.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimus pyrkii antamaan tuloksesta realistisen ja keskeisen käsityksen empatiataitojen tukemisesta päiväkodissa. Tutkimuksessa kerättiin aineistoa päiväkodin varhaiskasvattajilta. Kyselyyn osallistui 15 kasvattajaa. Tulokset hankittiin avoimilla kysymyksillä (liite 1), jotta saataisiin laajempi ja kokonaisvaltaisempi kooste kasvattajien näkemyksistä. Samalla mahdollistettiin kasvattajien vastaaminen anonyymisti ja kertomaan mitä he todella ajattelivat.

Tutkimustulosten esittelyssä käytettiin aineistosta suoria lainauksia, jotka selvensivät kasvattajien näkemyksiä. Suorat lainaukset sisennettiin tekstiin. Suorat lainaukset lisäsivät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Kasvattajien näkemykset tulivat esiin pohdittaessa empatiataitojen tukemista ja niiden kehittämistä päiväkodissa.

Aluksi aineisto redusoiitiin ja näin seuraavat ryhmät muodostuivat; menetelmät, kehittäminen ja haasteet. Tässä vaiheessa tutkimuskysymyksistä pidettiin vielä kiinni ja tarkasteltiin aineistoa tutkimuskysymysten pohjalta. Tämän jälkeen aineisto klusteroitiin, eli samankaltaisuuksia yhdisteltiin ja aineisto tiivistyi. Aineiston tiivistymisen seurauksena tutkimuskysymyksemme rupesi hahmottumaan uudelleenlaiseksi. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli; min-kälaisia hyviä käytänteitä lasten empatiataitojen tukemiseksi päiväkodissa on. Tutkimuskysymykseksi analysoinnin jälkeen varmentui myös, miten lasten empatiataitojen tukemista voisi kehittää päiväkodissa. Tutkimuskysymyksen muotoutuessa yhteen, päästiin abstrahointivaiheeseen, jolloin tutkimuksesta analysointiin materiaalia teoriaan pohjautuen.

Opinnäytetyön tärkein lähtökohta oli empatiataidon tukeminen päiväkodissa. Aineistosta nousi esiin hajanaisuus empatiasta käsitteenä. Sivistyssanakirja määrittelee empatian eläytyvänä myötätuntona, toisen ymmärtämisenä ja kykynä asettua toisen asemaan. Hieman yli 50 % vastanneista tunsi tai osasi avata käsitteen empatia. Empatia tulee kreikan kielen verbistä *pathein*, mikä tarkoittaa kärsiä. Kauppila määrittelee empatian kykyyn ymmärtävään vuorovaikutukseen toisen ihmisen kanssa, jolloin eläydytään toisen tunne- ja ajatusmaailmaan. (Kauppila 2006, 186; Suomisanakirja 2013.)

Seuraavassa käydään läpi tutkimuksessa analysoitua aineistoa. Tutkittavan aineiston suoria lainauksia peilataan aikaisimpiin tutkimuksiin ja teorioihin.

## 8.1 Empatiataidon tukeminen arjessa

Tutkimuksessa kasvattajat arvostivat empatiataidon tukemista arjen kohtaamistilanteissa. Kasvattajien mielestä oli tärkeää ilojen ja surujen vastaan ottaminen ja käsitteleminen välittömästi tapahtumahetkellä. Päiväkotiympäristö toimi kasvattajien mielestä hyvänä oppimisympäristönä empatiataidon tukemisessa lapsille heidän ollessaan vuorovaikutuksessa toisten lasten sekä aikuisten kanssa.

Tutkimuksessa kasvattajat toivat esiin aikuisen velvollisuuden sanoittaa lapsen tunteita ja luoda lasta tukeva oppimisympäristö. Isokorpi (2004,129) on sitä mieltä, että lapsi oppii tunnetaitoja päiväkodissa aikuisen kanssa tapahtuvan tunteiden jakamisen avulla. Isokorven mukaan tämä tapahtuu katsomalla, kokemalla ja samaistumalla, mutta hänen mukaansa on myös tärkeää että aikuinen antaa tunteille nimen ja keskustelee lapsen kanssa tunteesta ja miten sen lapsi kokee ja miten sen itse kokee. Isokorpi on sitä mieltä, että parasta mitä aikuinen voi lapselle antaa, on aikaa vuorovaikutukselle.

Otetaan yhdessä ilot ja surut vastaan. Käsitellään asioita nyt ja tässä. Huomioidaan miten, missä, milloin asiat tuntuvat (teot).

Aikuisen velvollisuus on hyväksyä ja rakastaa lasta ja tehdä ympäristö sellaiseksi, jossa lapsi voi rauhassa kokeilla ja oppia vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa.

Aidoissa arkitilanteissa tunteiden, ongelmien ja ratkaisujen sanoittaminen.

## 8.2 Ristiriidat ja konfliktitilanteet

Kasvattajien vastauksista ilmeni ristiriitojen selvittely ja konfliktitilanteiden sovittelu yleisimpänä tilanteena empatiataidon tukemisessa. Kasvattajat olivat sitä mieltä, että konfliktitilanteissa lasta voidaan kuunnella ja asioista tulee keskustella. Kasvattajat toivat haastatteluissa esille myös kuinka konfliktitilanteissa lapsia ohjataan anteeksi pyytämiseen, miettimään miltä toiselta tuntuu ja kuinka toista voi auttaa ja ymmärtää. Cacciatore (2008, 43) on myös sitä mieltä, että aikuista tarvitaan katkaisemaan konflikti, nostamaan ongelma esiin ja opettamaan lapset ottamaan vastuu käyttäytymisestään.

Mietitään yhdessä miltä tuntuu jos jää leikin ulkopuolelle tai jos satutetaan tai nimitellään toista.

Konfliktitilanteissa lasten kuunteleminen ja heidän tunteistaan jutteleminen.

Lapset opettelevat taitoja leikeissä ja konfliktitilanteissa.

Anteeksi pyytäminen, siihen ohjeistaminen.

Toisten huomioon ottamista ja auttamista lapset opettelevat taitoja leikeissä ja konfliktitilanteissa.

### 8.3 Vuorovaikutus

Tutkimuksen mukaan kohtaamistilanteet arjessa haastavata kasvattajan aitoon dialogiin, missä lapsia ja aikuisia tulisi kuunnella aidosti tunteella. Vastauksista ilmeni myös kasvattajien välisen vuorovaikutuksen tärkeys, mutta vastauksista tuli esiin myös kasvattajien empatiataidon puute vuorovaikutuksessa lapsiin ja toisiin aikuisiin. Siltala (2008) on myös sitä mieltä, että kasvattajan omalla olemuksella ja rooli mallilla on käytännön empatiakasvatuksessa enemmän merkitystä kuin pelkästään menetelmillä. Siltala painottaa kasvattajan oman käyttäytymisen merkitystä, ja että aito kasvu tapahtuu dialogissa oman ja toisen erilaisuuden ja erityisyyden tiedostaen. Siltala toteaa myös, että lasten empatiakyky on riippuvainen aina kasvattajien kyvystä osoittaa empatiaa arjessa. Myös Isokorpi (2004,134) painottaa, kuinka aikuisen esimerkki ja kyky empatiaan välittyy lapselle jo aivan pienenä. Kasvattajien suorat lainaukset ilmensivät arjen kohtaamistilanteiden haasteita.

Henkilökemiat!

Jos lapsen tunteisiin ei reagoida (esim. vanhemmat tai jopa jotkut kasvattajat) lapsista voi kasvaa tunnekyelmiä, tunteettomia ihmisiä.

Oma empatiataidon taso!?! (siis hoitajien) Vaikeaa!

Tunteettomat kasvattajat.

Lapsen kuunteleminen tunteella.

Kuunnellaan aidosti!! Lapsia ja aikuisia.

### 8.4 Hyvät käytänteet

Kysyttäessä kasvattajilta erilaisia hyviä käytäntöjä empatiataidon tukemiseksi päiväkodissa, toivat he esille erilaisten tuokioiden, leikkien ja pelien tärkeyden. Haastattelussa tuli esille, että kysymykseen strukturoidun materiaalin käytöstä empatiataitojen tukemisessa, vain alle 50 % vastanneista käytti tai koki, että materiaalista olisi apua empatiataitojen tukemisessa. Strukturoidusta materiaaleista ainoastaan Askeleittain-materiaali mainittiin nimeltä. Astikaisen ja Tikan (2011) opinnäytetyöstä ilmeni, että päiväkodissa, missä Askeleittain-materiaali oli ollut käytössä, työntekijät kertoivat olevansa tyytyväisiä opetusohjelmaan ja sen mukana tuomiin positiivisiin muutoksiin.

Askeleittain -ohjelma on valmiiksi suunniteltu kokonaisuus. Askeleittain-materiaalin käyttö antaa kasvattajalle systemaattisen, loogisesti etenevän rungon, jolloin ryhmässä tapahtuva sosiaalisten taitojen tukeminen on johdonmukaista ja strukturoitua. Askeleittain-ohjelmassa korostetaan tunnetaitojen merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perustaksi. Lasten kanssa harjoitellaan tunteiden tunnistamista verbaalista ja nonverbaalista vihjeestä sekä ilmeistä ja eleistä. Empatia, tunteiden säätely ja ongelmaratkaisutaito ovat ohjelman keskeisimpiä tavoitteita. (Askeleittain 2002.)

Tunteiden tunnistamiskortit.

Toiminta kaverikerhossa.

Askeleittain -kuvakortit, joiden avulla käsitellään sosiaalisia ja tunnetaitoja

Ohjataan lapsia leikin kautta hyvään ja kunnioittavaan käytökseen toisia kohtaan.

Yhteistoiminta eri-ikäisten ryhmissä.

## 8.5 Menetelmät

Erilaiset luovat ja toiminnalliset menetelmät olivat kasvattajien mielestä hyviä käytäntöjä empatiataidon tukemiseksi. Draama erottui selkeimmin hyväksi koettuna toimintatapana. Kauppila (2006,187) on myös sitä mieltä, että sosio-draamaharjoitukset ja erilaiset ryhmä- ja vuorovaikutustilanteet menetelminä sopivat hyvin empatian opettamiseen, koska toisen asemaan asettuminen on olennaista sille, että voi nähdä ja ymmärtää ilmiöitä ja asioita toisen ihmisen näkökulmasta.

Satujen lukeminen; niihin eläytyminen, satuhahmojen, eläinten asemaan asettuminen.

Draama, kirjat – keskustelu, roolileikit.

Eläytyminen draamassa erilaisiin ongelmatilanteisiin.

Eläytyminen draamassa erilaisiin ongelmatilanteisiin.

Nukketeatteri, näytelmät.

Kasvattajat käyttivät yleisesti kirjallisuutta, satuja ja tarinoita empatiataitojen tukemiseksi. Kasvattajien arvostus satujen voimaan kasvatuksellisessa näkö-

kulmassa oli ilmeinen. Kasvattajien vastauksissa lasten eläytyminen satujen tapahtumiin ja keskustelu koetusta tuki lasten empatiataitoja.

Satujen lukeminen; niihin eläytyminen, satuhahmojen, eläinten asemaan asettuminen.

Kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen.

Lapsi saa harjoitella myötäelämisen taitoja esim. leikeissä tai satuja kuuntelemalla.

Tunteiden nimeäminen/ käsitteleminen esim. tunnekortit, askeleittain -ohjelma.

## 8.6 Kehitettävää

Tutkimuksessa kartoitettiin kasvattajien kehittämisajatuksia empatiataitojen tukemiseksi päiväkodissa. Merkittävimpänä kehittämiskohteena ja nykyisenä haasteena kasvattajat pitivät ryhmäkokoja. Vastaajista 80 % oli sitä mieltä, että pienryhmätoiminnasta olisi apua empatiataidon tukemisessa.

Kehittämisessä kasvattajat näkivät myös erilaisia haasteita. Tutkimuksessa erottui selkeästi haasteena ja kehittämistavoitteena ryhmien koko ja ajan käyttö. Isokorpi (2004,128) on myös sitä mieltä, että lapsi oppii käsittelemään tunteita vain, jos päiväkodin henkilöstöllä on aikaa olla lapsen arjessa.

Isot lapsiryhmät/liian vähän aikaa lapsen yksilölliseen huomioimiseen/ asioiden käsittelemiseen ja opettamiseen.

Kiireiset päivät, suuret ryhmäkoot.

Kiire ja liian isot ryhmät, jotta voisi tukea henkilökohtaisesti lapsen empatiaa.

## 8.7 Resurssit ja kasvatuskäytäntö

Resurssipula ja kasvatuskäytösten eroavaisuudet kasvattajien ja vanhempien välillä nähtiin myös suurena haasteena empatiataitojen tukemisen toteuttamisessa. Hyvärinen ja Sankala (2010) pohtivat opinnäytetyössään yhteistyön tärkeyttä kodin ja päiväkodin välillä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Kasvatuskumppanuuden ajankohtaisuudesta ja tärkeydestä huolimatta aineistossa konkreettinen toteutus ei ilmennyt.

Kasvatuskumppanuus ontuu.

Erilaiset näkemykset vanhempien ja työntekijän välillä.

Kodin ja päiväkodin tavoitteet ja tavat täytyy olla samansuuntaisia

Yhtenäinen käytäntö/toimintamalli esim. kiusaamistilanteissa.

Kasvatuskumppanuuden kehittäminen, kasvatukselliset keskustelut osaksi arkipäivää.

Henkilökuntavajaus, vaihtuvuus ja sijaisten vaikea saatavuus.

Tutkimus osoitti, että päiväkodissa ei ole strukturoitua, yhtenäistä toimintamallia tai käytäntöä empatiataidon opettamisessa ja tukemisessa. Kasvattajat tiedostivat tarpeen empatiataidon tukemiseen, mutta kokivat resurssipulan, ajan käytön ja suuret ryhmäkoot haasteena toteutukselle.

Tarkentavia kysymyksiä (liite 2) esitettiin kaksi. Ensimmäiseksi kysyttiin olemassa olevista käytänteistä empatiataidon tukemiseksi päiväkotiryhmässä. Toiseksi kysyttiin, onko kehitteillä suunnitelmia empatiataitojen tukemiseksi.

Tutkimuksesta ilmeni suuren talon haaste. Työntekijöistä osa ilmaisi selvästi kiinnostuksen aiheeseen ja sen, että empatiataitojen tukemista päiväkodissa pidettiin erittäin tärkeänä. Osalle haastateltavista empatiataitojen tukeminen päiväkodissa ei merkinnyt niin paljon tai sitä jopa vähäteltiin.

Haastattelussa tutkittavilta tuli toive saada opinnäytetyön pohjalta koulutusta empatiataitojen tukemiseksi päiväkodissa. Osa haastateltavista osoitti aitoa kiinnostusta opinnäytetyön aihetta kohtaan.

Vastauksista ilmeni myös, että ryhmissä ei ollut tällä hetkellä käytössä mitään erityistä strukturoitua empatiataitojen tukemista kehittävää toimintaa. Askeleittain-materiaalia oli vain yhdessä ryhmässä soveltaen käytössä. Vastauksissa ilmaistiin toive strukturoidun materiaalin systemaattiseen käyttöön.



## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöhön liittyvällä tutkimuksella haluttiin selvittää kasvattajien näkemyksiä empatiakasvatuksesta päiväkotikontekstissa. Tutkimuksen painopiste oli tarkastella kasvattajien kokemuksia hyvistä empatiataitoa tukevista käytänteistä ja lisäksi tarkastella, miten empatiataidon tukemista voitaisiin kehittää.

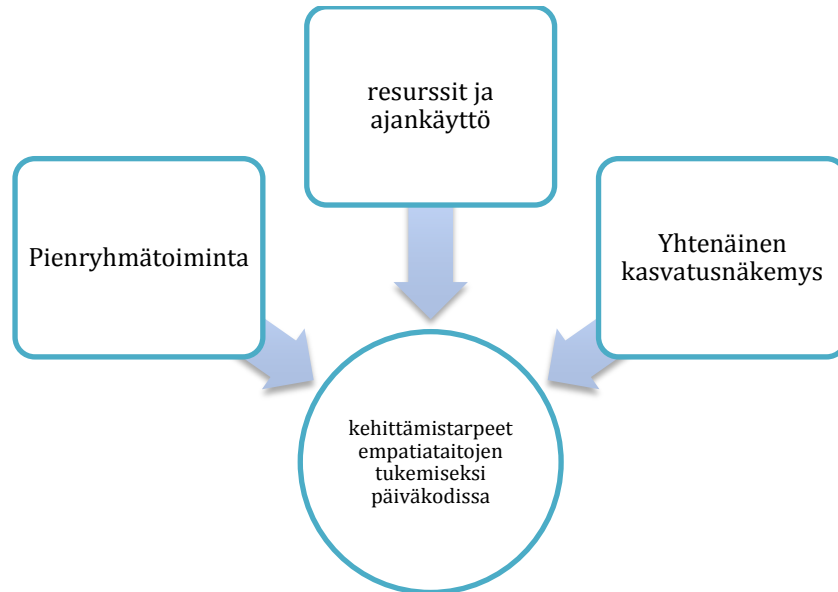
Tutkimus suoritettiin lomakekyselynä, koska tämä mahdollisti saman asian kysymisen samanaikaisesti suurelta joukolta ihmisiä. Kyselylomaketutkimuksen haasteena oli, että kysymystä ei voitu tämentää, eikä varmistaa, että kysymys oli ymmärretty tarkoitetulla tavalla.

Kyselylomake annettiin 29:lle eteläsuomalaiselle kasvattajalle ja lomakkeita palautui 15. Vastausprosentiksi saatiin hieman yli 50 %. Palautettujen vastausten määrä ei vastannut odotusta. Asian oletettiin olevan tärkeän ja sen vuoksi vastauksia odotettiin saatavan enemmän.

Kyselylomakkeesta pyrittiin tekemään selkeä ja mahdollisimman lyhyt. Avoimilla kysymyksillä toivottiin tutkittavien vastaavan laajasti ja kattavasti. Vastauksien perusteella heräsi epäily, oliko kaikkiin kysymyksiin paneuduttu ja vastattu kysymyksen mukaisesti. Tutkittavien vastaukset olivat kuitenkin suurimmalta osin lyhyitä ja tiiviitä, mutta jäivät vaille tarkempaa pohdintaa.

Tutkimus osoitti, että ryhmissä ei ollut käytössä systemaattisesti empatiataitoa tukevaa toimintaa. Ryhmistä puuttui yhtenäinen, sovittu kasvatuskäytäntö empatiataidon tukemiseksi. Muutamissa vastauksissa ilmeni tarve strukturoidun materiaalin käyttöön. Tikan (2011) tutkimuksen mukaan päiväkodin työntekijät kokivat strukturoidun materiaalin auttavan empatiataitojen tukemisessa. Tutkittavien mukaan strukturoidulla materiaalilla oli suuri merkitys näiden taitojen harjoittelussa. Tikan tutkimuksessa kasvattajien mielestä ryhmän ohjaus oli helpompaa ja he aikoivat käyttää opetusohjelmaa jatkossakin osana päiväkodin toimintaa, sillä kokemukset olivat niin positiivisia

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esitellään tutkimuksessa kasvattajien tuomia kehittämisen tarpeita empatiataitojen toteuttamisen mahdollistamiseksi päiväkotikontekstissa.



Kuvio 1. Kasvattajien näkemiä empatiataitojen kehittämisen tarpeita päiväkodissa

Kasvattajilta saaduista vastauksista korostui kasvattajien tarve empatiataitojen tukemisen kehittämiseen. Kuten on jo aiemmin kahdeksannessa luvussa mainittu, kasvattajien vastauksista empatiataitojen kehittämisen tukemiseksi ilmeni kolme keskeisintä kehittämistarvetta ja haastetta toteutukselle; ensimmäiseksi pienryhmätoiminta, toiseksi yhtenäiset kasvatuskäytännöt ja kolmanneksi resurssit sekä ajankäyttö. Seuraavassa käydään läpi yksitellen keskeisimmät kehittämistarpeet empatiataitojen tukemisessa päiväkotikontekstissa.

### 9.1 Pienryhmätoiminta

Kasvattajien vastauksista korostui pienryhmätoiminnan tarve. Kasvattajat kokivat suuret ryhmäkoot esteeksi empatiataitojen tukemiselle. Vastauksien mukaan kasvattajat kehittäisivät toimintaa muuttamalla suuret ryhmät pienemmiksi, jolloin lapsen kohtaaminen ja vuorovaikutustilanteet mahdollistuisivat paremmin.

Yhteiskunnan muutosten mukana myös kasvatustyyli ja -tavat ovat muuttuneet. Suuryhmät ovat olleet perinteisesti päiväkodin ohjattuja ryhmiä, joissa kaikki lapset ovat olleet samassa toiminnossa mukana yhtä aikaa. Kaikki toi-

minnot ovat tapahtuneet aikuisen johdolla ja myös aikuisen ideoimina huolimatta siitä, onko lapsi niistä ollenkaan kiinnostunut. Lapsilähtöiseen, lasta kunnioittavaan toimintamalliin pienryhmässä on tästä vielä pitkä matka. Pienryhmien vakiintuminen päiväkodeissa yleiseksi toimintamalliksi tapahtuu hyvin hitaasti, vaikka vanhakantainen suurryhmäajattelu ei vastaa enää kasvatuksen haasteisiin. Pienryhmätoiminta on yhteisöllisyyteen liittyvä pedagoginen valinta ja se perustuu vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehityksessä. Se palvelee myös varhaiskasvatussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamista. Pienryhmätoiminta edistää lapsen ja kasvattajan välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Ristiriitoja opitaan ratkaisemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa eikä yksin jäähyllä istuessa. (Opas 2013, 158–159.)

Hyvärisen ja Sankalan opinnäytetyössä (2010) haastatteluista ilmeni pienryhmätoiminnan tärkeys ja se, että pienryhmätoiminnalla tuetaan varhaiskasvatuksessa lasten sosioemotionaalisia taitoja. Lapsen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta optimaalisin olosuhde luotaisiin pienryhmätoiminnalla. Pienryhmätoiminnassa lapsi saa äänensä paremmin kuuluviin ja aktiivisuuden ja osallisuuden kokemuksista tulee joskus kuin itsestään myönteisiä. Kun lapsella on sopiva määrä sosiaalisia suhteita, hänen ei tarvitse hajottaa itseään liian moneen suuntaan ja tilanteiden hallitseminen sujuu paremmin.

Mitkään pedagogiset perusteet eivät puolla suuria ryhmiä, vaan ne on todettu lapselle stressaaviksi jo pelkästään sosiaalisten suhteiden määrän vuoksi, eivätkä ne takaa aitoa yhteyttä toiseen ihmiseen. Myös aikuisen jaksaminen suurissa ryhmissä on koetuksella. (Huttunen & Niiranen 1989, 26–29.)

## 9.2 Resurssit ja aikapula

Tutkimuksessa kasvattajat kokivat resurssi- ja aikapulan suurena haasteena empatiataitojen tukemisessa. Vastauksista ilmeni, että henkilöstövajeessa sijasija ei palkata. Tämä heijastuu kiireenä toiminnassa ja vaikeuttaa empatiataitoja tukevan toiminnan toteutuksen.

Lapsen vahvistava kohtaaminen-kirjassa Mattila (2011, 127–128) toteaa, että työkuultuurissa näkyvät nykyajan kipukohdat. Suomalainen elämänrytmi on monilta osin kiireinen ja tehokkuutta odotetaan sekä vapaa-ajalla että työssä. Mattila toteaa, että kiivas rytmi tuottaa enemmän mekaanisia suoritteita, mutta kohtaaminen toteutuu harvoin laadukkaasti suorituspaineissa ja tiukoissa aikarajoissa. Kiirettä usein ihannoidaan ja Mattila pohtii onko kiirehtimisen ihannointi oikeastaan vaikean kohtaamisen piilottamista ja helpon naamioimista tavoiteltavaksi. Usein on paljon helpompaa hoitaa tilanne pintapuolisesti ja siirtyä sen jälkeen muualle kuin olla alttiina kuulemiselle ja altistaa itsensä tilanteeseen, mitä ei itse voi täydellisesti säädellä.

Lapsen tulisi saada aikuisen aikaa juuri silloin, kun hän sitä tarvitsee. Lapselle on tärkeää kokea, että aikuinen todella välittää ja haluaa pitää huolta. Mikäli aikuinen väistelee ja kiirehtii muualle, lapsi kokee, että hän ei ole tärkeä. Yksilöllisyyden ja itsekeskeisyyden kulttuuri on Mattilan mukaan kytköksissä kiirehtimisen ihannointiin. Yksilökeskeisyyden myötä kulttuuristamme on kadonnut myös yhteisöllisyyttä, mitä on uudelleen alettu peräänkuuluttamaan, koska on havaittu, että yhteisössä lapsi kiinnittyy elämään ja tarkastelee omaa paikkaansa maailmassa. (Mattila 2011, 127-128.)

### 9.3 Yhtenäinen kasvatuskäytäntö

Kasvattajien vastauksista peräänkuulutettiin yhtenäistä kasvatuskäytäntöä ja toimintatapaa empatiataitojen tukemiseksi. Kasvattajat eivät rajanneet ainoastaan yhtenäisen kasvatuskäytännön tarvetta päiväkotikontekstiin, vaan ulottumaan sen myös kasvatuskumppanuuden myötä lasten vanhempien ja kasvattajien välille.

Kulmala (2003) toteaa pro gradu-tutkielmassaan, että työntekijät tarvitsevat yhteistä pohdintaa perustehtävästä ja toiminnan tavoitteista. Kulmalan mukaan toimiva työryhmä syntyy vasta yhteisten sovittujen ja hyväksyttyjen tavoitteiden myötä. Tavoitteista voi tulla yhteisiä, kun jokainen kokee ne mielekkäiksi. Tähän päästään taitavalla organisoinnilla ja johtamisella, mutta myös jokaisen tulee arvostaa toista ja ottaa vastuuta.

Varhaiskasvatustyö on työtä, jossa asiakkaana on lapsi ja hänen perheensä. Lapsen etu on saada kasvaa ja oppia sellaisessa ympäristössä, jossa vanhemmat tietävät kasvatustehtävänsä ja päivähoidon työntekijät tukevat heitä tässä tehtävässä. Vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyön tavoitteena on toiminta lapsen parhaaksi. Sekä vanhemmilla että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tietämys lapsesta ja sen pohjalta rakennetaan yhteiset toimintalinjat kasvatuksellisinä kumppaneina. Kumppanuuden tulee pohjautua molemminpuoliseen kunnioitukseen ja haluun toimia yhdessä. Työntekijöiden ja vanhempien välinen luottamus ja avoin vuorovaikutus luovat hyvän perustan kasvatuskumppanuudelle. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 118.)

Päiväkodin ja kodin yhteistyö eli kasvatuskumppanuus tukee parhaimmillaan lapsen sosiaalista kehitystä ja empatiataitoja. Lapsi tarvitsee aikuista ja aikuisen esimerkkiä oppiakseen sosiaalisia taitoja. Päiväkodin ja kodin yhteisillä toimintamalleilla sosiaalisissa tilanteissa, lapsi saa selkeän näkemyksen kuinka toimitaan. Kasvattajat ja lasten vanhemmat joutuvat asettamaan selkeät rajat ja säännöt sosiaaliselle käyttäytymiselle. Yhtenäinen ohjaava kasvatustoiminta saa lapsen oivaltamaan käyttäytymisensä seuraukset.

## 10 POHDINTA

Opinnäytetyö lähti liikkeelle aiemmin tehdystä projektityöstä. Työ käsitteli lasten empatiataitojen tukemista päiväkodissa. Mielestämme aihe oli tärkeä ja halusimme jatkaa aiheen tutkimista kasvattajien näkökulmasta. Koemme, että kasvattajat ovat tärkeässä roolissa lasten empatiataitojen tukemisen toteuttamisessa päiväkodin arjessa. Mielestämme päiväkodissa tulisi keskittyä nykyistä enemmän lasten empatiataitojen opettamiseen ja tukemiseen. Päiväkotikäisenä opitut sosiaaliset taidot heijastuvat positiivisesti kaikilla elämän osa-alueilla läpi koko elämän.

Mediassa ja julkisessa keskustelussa on paljon ollut esillä lasten tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen ongelmat. Tunnetaitojen kehittymättömyys näkyy tänä päivänä päiväkodeissa ja kouluissa lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöinä, sopeutumisen ongelmina esimerkiksi koulukiusaamisen, levottomuuden ja haastavan käyttäytymisen muodossa ja jopa syrjäytymisenä.

Opinnäytetyömme on pyritty tekemään eettisesti ja moraalisesti oikein. Tutkimukssamme luotettavuutta on lisännyt vastausten kerääminen kyselylomakkeella anonymisti. Luotettavuutta on pyritty lisäämään myös sillä, että kyselyssä ei eroteltu eri ammattiryhmiä, vaan kysely jaettiin kaikille tutkimukseen osallistuneen päiväkodin kasvattajille. Syvyyttä tutkimukseen haettiin triangulaatiolla, tarkentavien kysymysten avulla.

Tutkimuksen toteutuksessa yhteistyömme laajensi ja syvensi näkökulmia empatiataidosta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen edetessä pysyimme pohtimaan vaihtoehtoja yhdessä ja käymään keskustelua tutkimuksesta ja sen sisällöstä. Yhteistyö sujui saumattomasti ja tuki opinnäytetyön etenemistä.

Aineiston rajaus aiheutti omat haasteensa tutkimuksen tekemiselle. Tutkimuksen edetessä empatiaan liittyvää aineistoa löytyi paljon ja lopulta ei-relevantin aineiston karsiminen tuli ajankohtaiseksi. Aineiston rajauksessa yhteistyö ja yhdessä pohtiminen auttoi poimimaan vain tutkimuksen kannalta relevantin aineiston opinnäytetöihin mukaan.

Tutkimusta tehdessä haasteeksi muodostui löytää tehtyjä tutkimuksia lasten empatiataidon tukemisesta päiväkodissa ja kasvattajien roolista empatiataitojen tukemisessa. Tehdyissä tutkimuksissa oli usein tutkittu toiminnallisia menetelmiä empatiataitojen tukemiseksi tai sosiaalisia taitoja, joissa vain viitattiin empatiataitoihin.

Tutkimusta tehdessä meidät yllätti vastausprosentin pienuus. Jaetuista kyselyistä palautettiin vain hieman yli 50 %. Odotimme suurempaa vastausten palautusmäärää, koska aihe oli mielestämme hyvin ajankohtainen. Tutkimukssamme empatian käsitteen osasi määritellä vain puolet kasvattajista. Siltalan (2008) tutkimuksessa haastateltavien tietämys empatiakäsitteen sisällöstä oli taas yhtenäisesti tiedossa. Käsitteet, käytetty terminologia ja fraasit olivat

samanlaisia Siltalan tutkittavilla. Siltala pohtii tämän johtuneen hyvästä koulutuksesta ja toimineesta tiedonvälityksestä. Tutkimustamme vertaamalla Siltalan saamiin tutkimustuloksiin ei tule yllätyksenä, että meidän tutkimuksessa kasvattajat kokivat, että koulutusta ja yhtenäisiä toimintatapoja empatiataitojen tukemiseksi tulisi kehittää.

Edelliseen tutkimukseen viitaten päiväkodissa tulisi käydä keskustelua päiväkodin arvopohjasta ja yhtenäisistä toimintatavoista. Kasvattajien tulisi yhdessä sitoutua toimimaan sovitulla tavalla, jotta lapsen empatiataidon kehitystä voitaisiin tukea kokonaisvaltaisesti. Yhteisteisten kasvatusnäkemysten löytäminen myös vanhempien kanssa on tärkeää. Kodin ja kasvattajien toimiessa yhtenäisesti empatiataitoja haastavissa tilanteissa, lapsen empatiataitojen kehittymistä tuetaan kokonaisvaltaisesti.

Tässä tutkimuksessa heräsi kysymys kasvattajien mahdollisuuksista toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta jatkuvan henkilöstövajeen vuoksi. Kasvattajat kyseenalaistivat ylempien johtajien halun nähdä päiväkodin arjen todellisuutta. Resurssipulan takia sijaisten palkkaaminen on eväty, joten henkilöstövajeessa kiire on varmasti todellinen. Empatiataitojen tukeminen päiväkodissa ei saisi kuitenkaan olla resursseista kiinni, sillä selviytymisstrategioiden noudattaminen suuntaa ihmisen voimavaroja muuhun kuin perustehtävään, yhteisöllisyys vähenee ja henkilöstön energia kohdistuu tarpeellisuuden osoittamiseen sekä ahdistuksen vähentämiseen. Tällöin osa henkilöstöstä ei sitoudu työhön tai saattaa jopa vetäytyä kokonaan. Yleisesti koetaan toivottomuutta ja usko myönteiseen tapahtumiin hiipuu. Sijaisten saamisen vaikeudesta johtuva jatkuva henkilöstövaje kuluttaa ihmisen loppuun. (Manka 2006, 48–49.)

Suurien organisaatioiden arjessa tulos on liian usein ihmistä tärkeämpi ja asioiden johtamisessa menestys mitataan numeroiden valossa. Mankan (2006, 50) mukaan lyhytjänteinen henkilöstöpolitiikka johtaa ihmisten hyvinvoinnin ja tulosten heikkenemiseen. Organisaatioon muodostuu helposti kaksi todellisuutta, johdon ja työntekijän. Oppimiselle suotuisassa organisaatiossa tietoja vaihdetaan, annetaan palautetta, kokeillaan uusia taitoja ja opitaan epäonnistumisista. Johtajien on myös oltava aidosti kiinnostuneita asiakkaistaan ja haluttava näiden parasta. Johtajat, joka sokeasti tuijottavat vain erilaisia tuloslukuja, eivät voi saavuttaa asiakkaiden luottamusta eivätkä näin ollen myöskään asetettuja tulostavoitteita. Tulostavoitteiden lisäksi johtajien tulisi huolehtia myös edellytyksistä, jotka mahdollistaisivat laadukkaan varhaiskasvatuksen. Työn kannalta on tärkeää, että kaikilla työntekijöillä ja samoin johtajilla, on selkeä näkemys työpaikkansa perustehtävästä. (Kokljuschkin 2001, 33–34.)

Pienryhmätoiminnan tarve ilmeni tutkimuksessa selkeästi. Tehokkuusajattelun seurauksena päiväkoteja on joissakin kunnissa entisestään suurennettu ja henkilömitoitusta seurataan tarkasti siirtelemällä kasvattajia ryhmästä toiseen, mikäli ryhmissä ilmenee satunnaista lapsivajausta. Tämä ei mitenkään anna parhaita mahdollisuuksia pienryhmätoiminnan, eikä myöskään lapsen edun, toteuttamiselle. Pienryhmätoiminnan suomat hyödyt ovat kuitenkin ilmeiset.

Pienryhmässä niin kasvattaja kuin kasvatettava voivat paremmin ja arjen kohtaamiset toteutuvat.

Tutkimuksessa ilmenneitä tuloksia empatiataitojen tukemisesta päiväkotikontekstissa ei voida kuitenkaan yleistää. Tutkimus suoritettiin yhdessä päiväkodissa ja tutkimustulokset kuvastavat vain kyseisen päiväkodin kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia. Kasvattajien vastauksista kuvastui kyseisen päiväkodin toimintakulttuuri ja käytänteet.

Lapsista, joiden tunnetaidot ja empatiataidot ovat hyvin kehittyneet, kasvaa toiset ihmiset hyvin huomioonottavia nuoria ja heillä on hyvät eväät kohti tasapainoista, yhteiskuntakelpoista aikuisuutta, ja toiminnallaan edistävää suvaitsevuutta. Bruce (2011, 165) on sitä mieltä, että aikuiset jotka konfliktitilanteessa keskittyvät positiivisen roolimallin antamiseen, neuvottelemalla ja keskustelemalla, mutta samalla kuitenkin asettamalla selvät rajat, rohkaisevat ja tukevat lasten moraalista ja sosiaalista käyttäytymistä, mikä osaltaan tulee heijastumaan myös nuoruuteen ja aikuisuuteen.

Kalliopuskan (1995, 4) mukaan ihmisenä olemisen perussäännöt on opeteltava. Aktiivinen kuuntelu, toisten ihmisten tunteiden arvioiminen, empatia, hyväksyminen, neuvottelutaidot ja väittelytaidot ovat sekä sosiaalisia taitoja että vuorovaikutustaitoja. Erilaisten sosiaalisten taitojen oppiminen kuuluu inhimilliseen kehitykseen ja samoin myös niiden joustava hallitseminen. Mitä parempi kasvatuksellinen pohja on luotu elämänhallinnan taitoihin, sitä paremmat edellytykset on entistä inhimillisemmän elämän vaalimiselle.

Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna varhainen tukeminen ja ohjaus empatiakyvyn sisäistämiseen, on kannattavaa niin inhimillisesti kuin taloudellisesti. Empatiataito muun muassa ehkäisee koulukiusaamista ja edesauttaa koulumenestystä, auttaa ihmissuhteissa ja niiden ylläpitämisessä, ehkäisee syrjäytymistä, luo turvallisuutta ja suvaitsevuutta.

Tutkimusaineistosta ilmeni mielenkiintoisia jatkotutkimukseen haastavia aiheita. Uutta tutkimusta voisi käsitellä esimerkiksi kasvattajien laajan opiskelukentän tuoman ammattipätevyyden sisältöalueiden vertaamisella. Kasvattajien yhtenäisiä käytänteitä ja painopisteitä empatiataitojen tukemiseen uskottiin löytyvän koulutusten avulla. Eräs kasvattaja toi esiin tarkentavissa kysymyksissä avoimuuden ilmapiirin. Hän liitti ajatukseen mahdollisuuden tämän opinnäytetyön esittämisestä tutkitussa työyhteisössä. Kasvattaja uskoi, että kun asia otettaisiin puheeksi, niin se herättelisi työyhteisöä pohtimaan enemmän lasten ja kasvattajien empatiataidon tärkeyttä.

Kuten tutkimuskin osoitti, on yhtenäisten toimintatapojen ja toimintakulttuurin luominen ja toteuttaminen tärkeää lapsen empatiataitojen tukemisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen arviointi, itsearviointi, asiakastyytyväisyyskyselyt, vanhempien kuuleminen, lasten mielipiteiden ja tarpeiden selvittäminen ja kehityskeskustelut ovat mm. avaimia työn, työtapojen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Usein vain tyydytään menemään vanhalla

rutiinilla, syytetään kiirettä eikä asioita muuteta mihinkään suuntaan. Halu oman työnsä kehittämiseen tulisi olla niin valtava, että kyseenalaistaisi ja pohjisi käytössä olevia menetelmiä, vaikka ei aina tarvetta muutokselle olisikaan. Pohtiessaan ja arvioidessaan omia ja työyhteisönsä toimintatapoja, ja havainnoidessaan ja dokumentoidessaan lasten toimintaa ja niiden tuloksia, kasvattaja saa tärkeää tietoa toimintansa vaikutuksesta, lasten edun ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Muutoksia ei tarvitse tehdä suurilla loikilla, mutta pienetkin askeleet parempaan suuntaan ovat hyvä alku.

On mahdollista  
katsoa näkemättä,  
nähdä tunnistamatta,  
tunnistaa käsittämättä,  
käsittää hyväksymättä.

On mahdollista  
katsoa ja nähdä,  
nähdä ja tunnistaa,  
tunnistaa ja tuntea,  
käsittää ja hyväksyä...

Jiiri Okas



## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Oulu: Ediva.
- Aro, T. & Laakso, M-L 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi, itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Helsinki: Bookwell Oy.
- Askeleittain. 2002. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajien opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Astikainen Tanja ja Tikka Hanna, 2011. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö ”Askeleittain-opetusohjelma - tunne-ja sosiaaliset taidot esikouluikäisillä”.
- Bruce, T. 2011. 4 th edition. Early Childhood Education. London: Hodder Education.
- Cacciatore, R. 2008. Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja -vauvasta kouluikään. Helsinki: Priimuspaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. 8. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. 6. – 7. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Honkamäki, R. & Hämäläinen, S. 2010. ”Nyt se itkee, sillä on tommonen surullinen tunne” – Päiväkodissa toteutettu viisivuotiaiden lasten tunnekasvatusteprojekti tunnetaitojen harjoitteluun ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Huttunen, E. & Niiranen, P. 1989. Onko lapsen hyvä olla päivähoidossa? Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hyvärinen, K. & Sankala, S. 2010. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia – parempaan vuorovaikutukseen. 2004. Helsinki: WS Bookwell Oy.
- Jarasto, P. ja Sinervo, N. 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Kalliopuska, M. 1983. Empatia – tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino.

Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

Kauppila, A. 2006. Vuorovaikutukset ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti–ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Kinnunen, I. & Latva-Kyyny, M. 2009. Tarinasta tunteeseen. Tunnekasvatusprojekti päiväkodissa. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2009. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Fram.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2000. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–72.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkotit. Kohti parempaa oppimisympäristöä. 1. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kulmala, V. 2003. Tutkimus päiväkotien toimintakulttuurista. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksenlaitos. Pro gradu-tutkielma.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. 1. painos. Helsinki: Otava.

Laki lasten päivähoidosta. 1983. Viitattu 13.04.2013.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. 2. uusittu painos. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Manka, M-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Munter, H. 2001. Lapsi aloittaa päivähoidon. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) Pienet päivähoitossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. 1. painos. Helsinki: WSOY, 35–63.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–164.

Parkkinen, T. & Keskinen, S. 2005. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2000. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunne-  
muksu ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

Siltala, M. 2008. Empatiakasvatus osana evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja perhetyötä – ”Miten oppia ja opettaa rakastamaan lähimmäistään niin kuin itseään”. Diakonia-ammattikorkeakoulu Diak Etelä Järvenpää. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Sinkkonen, J. 2005. Elämäni poikana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. 1999. Ulos umpikujasta. Helsinki: WSOY.

Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) Pienet päivähoitossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. 1. painos. Helsinki: WSOY, 15–33.

Suomisanakirja. 2013. Empatia. Viitattu 7.5.2013.  
[www.suomisanakirja.fi/empatia](http://www.suomisanakirja.fi/empatia)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. 6. Uudistettu painos. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, S. 2011. Aikuisikäisten sosioemotionaaliset taidot arjen eri tilanteissa. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Gummerus.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päivähoidossa. Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Kopioniini. Viitattu 3.5.2013  
[http://www.socca.fi/files/627/YHteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_pääkaupunkiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://www.socca.fi/files/627/YHteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_pääkaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf)

Virolainen, A. 2006. Varhaiskasvatus työympäristönä. Teoksessa Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen A. (toim.) Lapsen parhaaksi – lähihoitaja varhaiskasvattajana. 1. painos. Helsinki: Edita Prima, 213–228.

## AVOIMET KYSYMYKSET

1. Miten käsität empatiataidon ja sen tukemisen?
2. Miten empatiataidon tukeminen näkyy päiväkodin arjessa?
3. Mitä hyviä käytäntöjä empatiataidon tukemiseksi päiväkodissa on?
4. Miten empatiataidon tukemista voisi päiväkodissa kehittää?
5. Mitä haasteita empatiataidon tukemiseen liittyy?
6. Miten lapsen empatiataidot tai niiden puutteet heijastuvat tulevaisuudessa?

## TARKENTAVAT KYSYMYKSET

1. Mitä käytänteitä ryhmässä on käytössä empatiataitojen tukemiseksi?
2. Onko suunnitelmissa kehittää empatiataitojen tukemista päiväkodissa?